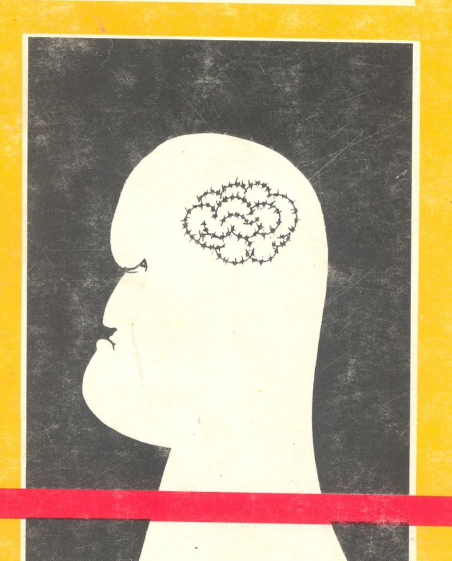
كتاب الأهالي رقم ٤٤

تاليف : د. شبل بدران

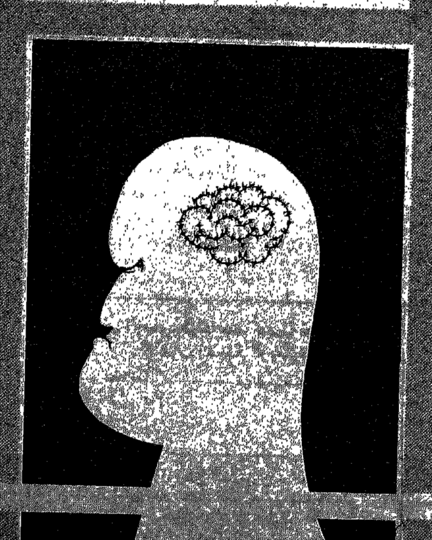
تقديم : د. حامد عمار



صناعة العقل

كتاب الأهالي رقم ٤٤

تأليف : د. شبل بدران
تقديم : د. حامد عمار



صناعة العقل

دراسة في العلاقة بين التربية والايديولوجيا

الادارة والتحرير : ٢٣ شارع عبد الخالق ثروت شقة ١٨ القاهرة ج. م.
ترسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير
الاعلانات : يتفق بشأنها مع الادارة
الاعداد السابقة : توجد نسخ محدودة من الاعداد السابقة من السلسله ترسل لمن يطلبها خارج القاهرة او خارج جمهورية مصر العربية بالبريد المسجل ويحسب سعر الكتاب على اساس ان الجنيه يعادل (دولار) امريكي ويضاف جنيه مصري داخل مصر على ثمن الكتاب نفقات البريد كما يضاف « دولار » واحد خارجها الى الثمن وتحول اثمان الكتاب بحوالة بريدية باسم الاهالي .

كتاب الاهالي سلسلة كتب شهرية تصدرها جريدة الاهالي ـ حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي ـ مصر

اما وقد صمتت مدافع الامة عن الدفاع .. وحول العدو نيران مدافعه الى جبهة الوعي والانتماء فقد كان لابد وان يصدر كتاب الاهالي ليكون بعض جهدنا المتواضع في المعركة التي تدور على جبهة العقل ليساهم في اعادة بناء الجسور المنهارة بين الطليعة والشعب وبين المواطن والوطن وبين الوطن والامة وبين هؤلاء جميعا والكون الذي نعيش فيه .

ولاننا نعيش في عصر ثورة الاتصالات الذي يؤدي تدفق معلوماته الى تشوش في اليقين فان حاجتنا الى العودة للتبشير بالبديهيات واعادة احياء الذاكرة الوطنية لاتقل عن حاجتنا الى التعمق الذي يحيي اليقين لا الذي يشوش عليه .

واذا كان منطق الحركة السياسية اليومية يحتمل المساومة والوسطية فان جوهر دور اليسار على صعيد الوعي والانتماء هو الهدم والبناء ذلك ان الامر هنا امر تكوين وتأسيس يتجاوز ضرورات الحاضر وقيوده الى آفاق المستقبل واحلامه .



رئيس التحرير : أمينة شفيق

مدير التحرير : د. أحمد الحصرى



د. شبل بدران

* أستاذ أصول التربية بكلية التربية - جامعة طنطا

* من مواليد قرية « بهيدة» مركز ميت غمر محافظة الدقهلية عام ١٩٥٠.

* حصل علي ليسانس الآداب والتربية من كلية التربية - جامعة الاسكندرية، قسم الفلسفة والاجتماع عام ١٩٧٣.

* حصل علي دكتوراه الفلسفة فى التربية (أصول تربية) من كلية التربية جامعة طنطا عام ١٩٨٢.

* شارك في تأسيس إصدار مجلة «التربية المعاصرة» التي تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، وهي أول مجلة راديكاليه فى مجال العلوم التربوية في مصر والوطن العربي، ويعمل للآن ضمن هيئة تحريرها.

* شارك في إقامة المؤتمر العلمي الذي اقامته رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتجية بالاهرام وكان موضوعه (الديمقراطية والتعليم في مصر)، وهو أول مؤتمر علمي تتجلي فيه أطروحات «المدرسة النقدية فى التربية» وكان أمينا عاما مساعدا له عام ١٩٨٤.

* نشر العديد من الدراسات والابحاث في الدوريات والمجلات المصرية والعربية : المستقبل العربي، الوحدة ، العلوم الاجتماعية، اليقظة العربية ، الهلال ، اليسار والتربية المعاصرة.

* من مؤلفاته التربوية : الثورة والتعليم، التعليم والتحديث ، كما يكون المجتمع تكون التربية ، سياسة التعليم في الوطن العربي.

إلي

أبي . . . أمي

. . . فلقد تعلمت منهما :

من يزرع القمح ومن يحصده

ومن يصنع الخبز ومن يأكله

ومن يفتح كتاب الفقراء ومن يغلقه

ومن يبني مدرسة الفقراء ومن يهدمها

(د. شبل)

تقـــديم
للأستاذ الدكتور حامد عمار

دعاني الدكتور شبل بدران وهو أحد المريدين من الأحفاد إلى أن أقدم لهذا الكتاب الذى يضم بين دفتيه مقالات ثلاث ، تتضمن مقولات عدة، وتحتضن قضايا جوهرية تناولها الفكر التربوي منذ أقدم العصور بصورة صريحة أو مستترة . وموقف الكاتب جلي محدد منذ عنوان العمل حتي خاتمة سطوره. والمعالجة دسمة لكنها ليست عسيرة الهضم، وحادة المذاق لكنها مستساغة تفتح الشهية، والرأى المطروح قاطع في معظم الحالات قد يدعوك للأخذ به فوراً ، وللتأمل فيه أحياناً، أو ولمعارضته علي التو.

وانبهك ـ أيها القارىء ـ منذ البداية أنك أمام كتاب في التربية قد يخالف تصورك وتصور الكثيرين لما ينبغي أن تعالجه كتب في التربية. وإذا كان ـ كما يقول الشاعر « وأول مقروء من الكتب عنوان » فإن عنوان الكتاب الذي نحن بصدده يشير إلى نوع من الإدارك الجديد لأبعاد المسألة التربوية وما يتفرع عنها من نظم ومؤسسات تعليمية . فموضوع الكتاب « الايديولوجيا والتربية ـ دراسة في العلاقة بين السياسة التعليمية وبنية النظام السياسى في مصر ١٩٥٢ ـ ١٩٨٩»

ـ منهج المدرسة النقدية :

وإذا كان العنوان جديداً جرئياً فإن المعالجة ـ أو المقاربة كما يقول المغاربة ـ هي جديدة وجرئية أيضا. إنها ليست معالجة فنية مستأنسة كما درجت عليه كثير من الكتابات التربوية حين تعرض أو تناقش المناهج أو

الكتب المدرسية أو مشكلات التعلم والتعليم أو أوضاع مرحلة تعليمية الي غير ذلك من المفردات، لكنها معالجة سياسية إجتماعية في المقام الأول. وهي في الوقت ذاته تتخذ المنظور الكلي، وليس منطلق المفردات أو الجزئيات أداتها في التحليل والربط والتفسير والتعليل. ومن ثم فإن تلك المعالجة تنتمى إلى ماعرف باسم « **المدرسة النقدية في التربية** »، والتي انتشرت منذ النصف الثانى من القرن العشرين في كل من ألمانيا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. فضلاً عن الاتحاد السوفيتى متأثرة بآراء مفكري اليسار في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وموقف المدرسة النقدية في التربية متباين عن موقف المدرسة/المثالية أو البراجماتية . فالمثالية تري أن مسيرة التعليم خبرة بطبيعتها تنشر المعرفة والنور (العلم نور) وتؤدى إلي الاستنارة. والبراجماتية تنكر المطلق وتحكم علي الأمور إن خيراً أو شراً وإن صالحاً أو طالحاً بنتائجها وآثارها الآنية المحددة. ومن ثم فإن أهم وظيفة للتعليم هي تمكين الفرد والمجتمع من حل المشكلات بطريقة عملية لايحكمها تصور أو موقف أو أيديولوجية معينة. أما المدرسة النقدية فإنها تقوم في نظراتها وتصوراتها علي ذلك التقاطع والتفاعل بين النظام التربوى والنظام السياسى المجتمعى بمختلف مؤسساته وألياته وقواه الاجتماعية وشرائحه الطبقية.

ومن ثم فإننا نجد أن منظور المدرسة النقدية قد وجه الاهتمام إلي تلك العلاقة الجدلية بين نظم المعرفة الايديولوجية والتعليمية ومؤسساتها من ناحية وبين النظام السياسى الاقتصادي والبنية الاجتماعية من ناحية أخري . وعلي هذا الأساس يصبح التكوين المعرفي في مجملة وبأهم آلياته المتمثلة في النظام التعليمى هو البنية الفوقية للنظام الأشمل في المجتمع بتشكيلاته

السياسية والاقتصادية حسب تحليلات المدرسة الماركسية أو المدرسة الفرنسية حديثا بقيادة «بورديو» ومن لف لفهما من مدارس اليسار الفكري وبذلك يصبح نظام التعليم إنعكاساً لبنية النظام السياسي والقوى الاجتماعية المهيمنة فيه. وبعبارة أخري فإن المدرسة النقدية بمجمل فصائلها إنما تمثل تنويعات علي اللحن الأساسي الذي يري هذه اللحمة العضوية بين التعليم وأهدافه ووظائفه ومضامينه من ناحية وبين ديناميات المجتمع وحركته في داخله ومع غيره من المجتمعات من الناحية الأخري.

وبنفس المنطق يمكن للدارس أن ينطلق من نظم التعليم ومؤسساته ومضامينه وقوانينه ليري فيها صورة المجتمع وقواه السياسية والاجتماعية وبصماتها في تشكيل المجتمع وتنظيمه وتحديد قواعده وحركة جماعاته وطبقاته. والواقع التاريخي المتضمن في هذا التحليل النقدي هو التوظيف الاجتماعي للمدرسة باعتبارها أداه في إعادة إنتاج قوة العمل التي تنشد الفئات المهيمنة تشكيلها بمختلف المعارف والقيم والوعي والمهارات بما يتمشي مع مصالحها في توزيع العمل ومايرتبط به من تحديد لمواقع السلطة والثروة والمكانة.

ومبلغ القول فى المدرسة النقدية هى إدراكها لأن نظام التعليم ليس نظاماً حيادياً بالنسبة لجميع الشرائح الاجتماعية، وليس هو حيادياً بالنسبة لما يغرسه من معارف وقيم، كما أنه ليس حيادياً بالنسبة لمن يلتحق به ويحظى بمنافعه أو لايلتحق به أو يتسرب منه أو يزاح عنه ولا يحظي بمنافعه أو يحظى بقدر معلوم منها، وليس هو حياديا كذلك فيما يكوِّن من ولاء وانتماء وثقة بالنفس . وأخيراً فإنه ليس حيادياً في وظيفته التوزيعية التي يتم بواسطتها أساساً توزيع الأفراد علي مواقع العمل والانتاج أو علي مجالات

العمل اليدوي والعمل الذهني.

ومن هذه المنطلقات أسهمت المدرسة النقدية في توضيح وكشف توظيف السلطة المهيمنة في توجيه المؤسسات والعمليات التعليمية نحو إنتاج أو إعادة إنتاج الأفراد للحياه في النمط الاجتماعي القائم، والتكيف مع أوضاعه وعلاقاته ومصادر السلطة فيه. وأبرزت تلك المدرسة الآليات المباشرة وغير المباشرة في هذه العمليات لإنتاج أنماط الشخصيات المطلوبة وتوزيعها علي مختلف الأعمال ، كما كشفت عن الدعاوي التي تختبىء وراء الفكر والمعرفة والتعليم وماقد يبطنها من تحيزات وأفضليات، أو تزييف وتعمية ، أو ترسيخ لمسلمات من أجل إكساب الشرعية للممارسات التعليمية والاجتماعية السائدة.

ولم تأت المدرسة النقدية فى التربية بأمر يعتبر بدعاً وإنما جاء إسهاما بأن وضعت قضية الايديولوجيا والتعليم تحت مجهر السياق المجتمعي . وقد أدى هذا إلى تجلية تلك العلاقات والتشابكات بين هذين الطرفين والتى هي قائمة بصور متباينة في كافة المجتمعات والحضارات وفي مختلف العصور والازمان، كما لو كانت من طبائع العمران علي حد المصطلح الخلدوني.

* اللحمة بين السياسة والتعليم :

وإذا أردنا أن نسوق بعض الأمثلة للتدليل علي ذلك التشابك بين السياسة والتعليم فلسوف نجد أن الحضارة العربية الاسلامية قد شهدت ذلك التداخل والتماوج بين تأويل آيات القرآن الكريم والدوافع السياسية للخلفاء والحكام المسلمين. فقد كانت مختلف الأطراف المتنازعة تستثمر الآيات المناسبة لتدلل علي صحة موقفها وعلي فساد مواقف الآخرين. وتوضح كتابات الدكتور محمد عابد الجابرى في ثلاثيته حول « نقد العقل

العربي » كيف حاول كل فريق تأسيس حجته وأحقيته تأسيساً شرعياً من خلال الاستناد الي القرآن والحديث.* وأبرزت علي وجه الخصوص تأويلات الشيعة علي قاعدة أن هناك علم الظاهر وعلم الباطن إذ (إن للقرآن ظهراً وبطناً ..) الى غير ذلك من الأحاديث التي ينسبونها الي النبي ﷺ . ومن خلال العلم الباطن أخذوا يضفون المشروعية الدينية علي أحقيتهم بالحكم وبخلافة الله في الأرض.

ويري الجابري ـ كما يري غيره من الدارسين للإسلام السياسي – أن أول مسائل علم الكلام كانت قضية الجبر والاختيار. وأنها لم تكن مسألة دينية خالصة بل كانت سياسية بالدرجة الأولي. وقد احتضن خلفاء بني أمية ومعظم خلفاء بني العباس القول بالجبر في مقابل إرادة الانسان ليكون ذلك سند في شرعية خلافتهم، وتبريراً لما يفعلون علي اعتبار أنه إرادة الله وقضاؤه. كذلك وظفت الفرق المناوئة للخلافة الرسمية أيات القرآن وأحاديث النبي ـ كما وظفها الخلفاء في تعزيز حقوقهم أو تشوية سمعة أهل السلطة والسلطان.

وفى المعارك السياسية ، صداً ورداً ـ تنامى إختلاق الأحاديث وتوافر عدد من الانتهازيين الذين لم يستشعروا أى حرج فى تفسير القرآن والحديث لمناصرة صاحب السلطان. أو لمقاومته، بل وامتد شططهم أحياناً إلى اختراع الأحاديث وإسنادها إلى النبي. وباختصار فقد استخدم كل من القرآن والحديث في تلك الحالات لخدمة المطامع والمطامح السياسية. **

---

* ثلاثية محمد عابد الجابري : (١) تكوين العقل العربي ، (٢) بنية العقل العربي ، (٣) العقل السياسي العربي.

** من المعروف ان الامام البخارى حين سعى الى تدوين الحديث كان عليه ان يفرز مايربو علي ستمائه الف حديث لم يصح منها في تقديره إلا حوالي سبعة آلاف

وباللغة المعاصرة إرتبطت مسائل الفكر والفلسفة والايديولوجيا وتشابكت جذوراً وفروعاً مع القوى السياسية المهيمنة أو القوي المناوئة لها. وتحدثنا كتب التاريخ كذلك عن ذلك الرجل الذى أختبأ في أحد المساجد زمن الخلافة الفاطمية الشيعية ليقرأ موطأ الإمام مالك (فى الفقه السنى) فقبض عليه عسس الخليفة الفاطمى متلبساً بهذا الجرم ليودعه السجن جزاء وفاقاً لمخالفته أيديولوجية الحكم القائم إنذاك.

ومن المعروف إنه للفرق والمذاهب السياسية الدينية أماكن لتدريس ونشر أيديولوجيتها ، كما هو الحال في المساجد أو دور الحكمة لدي أهل السنة ومن خلال الائمة والفقهاء، أو في الخفاء لدي المعارضة وعلي يد الدعاة وداعي الدعاة لدي الشيعة. ومن المعروف أن تعليم المذهب الشيعي كان الدافع إلى تأسيس الجامع الأزهر، ثم إيقاف التدريس فيه. ثم إغلاقه ردحاً من الزمن أيام الدولة الأيوبية السنية والتي بدأت في إنشاء المدارس الاربعة لتدريس الفقه علي مذاهب الائمة الأربعة في المساجد.

،نعود بعد هذا الإستطراد لنؤكد تلك العلائق المتشابكة والمتقاطعة والمتفاعلة بين النظام السياسى بأيديولوجيته وبين توظيف النظام التعليمى لخدمة أغراضه تحت ستار الهيبة والهالة أو الحيادية التي ارتبطت منذ أقدم العصور بالمعرفة والعلم والتعليم. وكانت ومازال العلائق قائمة بصورة ظاهرة مستترة مباشرة وغير مباشرة في مختلف العصور والمجتمعات كما أشرنا. وقد كان « لنظريات إجتماعية المعرفة» و« المدرسة النقدية في التربية» الفضل فى إبراز مواطن تلك العلائق وخصائصها وتجلياتها وأساليب صياغتها، سواء كان ذلك علي المستوى الكلى (الماكروى)، أو فى تجاويف النظام الايديولوجى أو التعليمى متجده في جزيئاته ومفرداته (المستوى

الميكروى)

* التغير الاجتماعى والتعليم

ومادمنا بصدد طرح بعض القضايا الفكرية التي تؤطر لهذا الكتاب، فلعلة من المفيد أن نشير إلى قضية هامة من قضايا التغير الاجتماعى هى دور التعليم في عمليات التغير أو تكيفه معها أو حتى تخلفه عنها. وجرى العرف علي تفسير حركة المجتمع على أساس قطبين مستقلين : قطب التوازن المجتمعى وقطب الصراع الطبقي ، كما غلب تصور الانفصال بين حركتى التوازن والصراع ... ولعلة من المفيد مادامت اللغة لاتسعفنا إلا بتشبيهات وأمثولات لتقريب الواقع أو تجسيده أن ننظر إلى عملية التغير أو التغيير الاجتماعى فى صورة متصل متدرج بين قطبين مختلفين (ترجمة لمصطلح كونتنيوم continuum الإنكليزى). ويتعرض متصل الحركة المجتمعية إلى تموجات تحدثها ذبذبات القوى الاجتماعية بما فيها من مد وجزر، وتسعي هذه التموجات إلى توفير القدر الكافي من التوازن النسبى. ومع تعرض المجتمع لمتغيرات داخلية وخارجية يسعى إلى صورة جديدة من التوازن. وتظل هذه الإمكانية في قدرة المجتمع على المحافظة على توازنه الأساسى متوقفة علي مدى الحدة والعمق في التموجات التي تحدثها المتغيرات الجديدة بمكوناتها المادية والبشرية، الداخلية والخارجية.

وقد يستطيع المجتمع أن يضمن نمط وحالة توازنه حين يواجه متغيرات معينة من خلال عمليات إصلاحية جزئية، أو عن طريق إيجاد مؤسسات جديدة توحى وتعد بتغيير حقيقى فى الأحوال ، أو بعلاج مؤقت يوفر مجالات للاستهلاك المهدىء الذى يمتص موجات الغضب، أو بإزاحة بعض وجوه القيادات الحالية. وقد يتم اللجوء إلى إصدار وثائق أو استراتيجيات أو

بيانات ترسم صورة وردية للتغير المستهدف ، لكن سرعان مايتضح البون الشائع بين أشكال الخطاب الرسمي بتعبيراته المختلفة وبين مايتجسد علي أرض الواقع من معطيات وأحداث. وكثيراً مايتم. التغيير في السطح أو المظهر، كما يعبر عنه المثل الشائع (إن هو إلا زيت قديم في قناني جديدة).

لكن حين تصل تموجات الحركة لدى القوى المجتمعة الى درجة التضاد بين المصالح والتناقض الحاد فيما بينها فسوف يختل التوازن اختلالا عنيفاً يؤدى إلى أنواع مختلفة من التأزم فالصراع فالتصادم مما يتولد عنه تغييرات عميقة توصف أحيانا بأنها جذرية. ومع ذلك فإن المؤسسات والنظم المجتمعية قد لاتتأثر بنفس « الجذرية فى حركة التغيير إذ قد يكون بعضها أكثر أو أسرع في قابليته ، بينما تظل بعض الجيوب والقوى مبدية لدرجات متفاوضة من المقاومة الظاهرية أو الخفية. وقد يحدث تغير حقيقى في البنى والمؤسسات لكن سرعان ماتفرغ هذه الهياكل، بل والقوانين أحيانا من مضامينها الثورية. وقد يتباطأ الدفع الثورى، بل قد يصاب بالخمود والسكون بتأتى ردة توقف إندفاعة، وتتحقق بذلك الثورة المضادة.

نعرض لحركة التغيير فى أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية لنؤكد الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعلميى ولنبين أن مايتخذ من سياسات واستراتيجيات وتوظيف للتعليم قد يجعل منه وسيلة لتحقيق أحد الطرفين : طرف جعله اداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال مناهج تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطيع والقانع والمنفعل والمغيب الوعي والمغترب لكى ينسجم ويتسق مع ايديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر علي مقاليد الحكم. وقد يتخذ لذلك أساليب الترويض الفكرى والإذعان والاستسلام والقهر أحيانا ليضمن أداة ما عرف بالوظيفة المحافظة للنظام

التعليمى. ويصطنع فى سبيل ذلك مايراه مناسباً من أنواع المعارف ومتطلبات التفكير وأنواع المقررات والامتحانات وغيرها من المناهج الرسمية، فضلا علي مايتخذه من مناهج وأساليب خفية مستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناخ المدرسي.

وقد يكون التعليم أداة لتحقيق الطرف المضاد سعيا للتحرر والإتقان والإبداع في سياق نظام سياسى إجتماعى ينشد دفع حركة التطوير المجتمعى مؤكداً تنمية طاقات الفرد إلى أقصى مايمكن أن تبلغه، ومستهدفا تكوين الإنسان الواعى بذاته وبما حوله ومن حوله وذلك بجعله كائناً فاعلاً قادراً علي صناعة مجتمعه وتاريخه. وفي سبيل ذلك لايتخذ من المعلومات المقررة إلا ماهو مادة كتنمية العقل الناقد والإرادة الفاعلة. ومن ثم يبدل الإقلاع عن التفكير إلى الحث عليه، ويحول الاتباع والقول بنعم الى الإبداع والسؤال والتساؤل والقول بلماذا وكيف، وبماذا يمكن أن يفعل وهذا هو مايعرف بالدور التجديدى والإبداعى للتعليم.

وهكذا فإن غلبة أى من الهدفين أو الطرفين - المحافظة والمجددة - إنما تتوقف علي المناخ السياسى الاجتماعى كما أشرنا. ونستخدم كلمة « غلبة » عن قصد ، حيث أن من الخصائص المميزة للنظام التعليمى وعملياته أنه قد يؤدى كلا الوظيفتين المحافظة والتجديد فى نفس الوقت، وإن كان النظام السياسى وبنيته وتوجهاته هى التى تؤدى إلى تغليب أحدهما علي الآخر. لكن الوظيفة الأخرى قد تجد لها منافذ ومسارب تتكون من خلالها قوى الفكر المعارض باختلاف درجاته. وهذه الخاصية في الإنتاج التعليمى هى مادة وضعها البعض بالاستقلال النسبي لعملية التعليم في تفاعل مكوناتها بدءاً من المدخلات وانتهاءاً بالمخرجات، أو بين البنى المادية التحتية والبنى

الفكرية الايديولوجية والتي يعتبر التعليم من بين أهم آلياتها ووسائطها. ولعل هذه الثغرات والمنافذ هي ماينبغى علي الذين يسعون إلى جعل التعليم أداة للتحرير فى مجتمعات القهر والمقهورين ان يناضلوا من أجل إستغلالها وتوسيع مجالاتها فى مواجهة قوى المحافظة والجمود.

* التعليم والمواطنة :

حين نتحدث عن السياسة التعليمية والنظم السياسية لابد لنا من الالتفات إلى دور التعليم في تكوين القوميات الحديثة بانتماءاتها وتحيزاتها. ولعل أبشع صور الاستغلال لنظام الايديولوجيا والتعليم هو ماحدث في تبلور القومية النازية الألمانية أو الفاشية الايطالية حيث استخدم التعليم أداة في غسل العقول بأفكار الاستعلاء وشهوة السيطرة والقوة لدي كل من النازية والفاشية. ومايزال الحرص علي تأكيد القومية بدرجاتها المتفاوتة من التعصب والتحيز والاستعلاء من بين الأهداف الرئيسية في أقطار العالم كلها حتى الآن، وإن اختلفت أساليب ذلك التأكيد علي ذلك الولاء.

وترتبط القومية أو الوطنية في كثير من دول العالم الثالث بشخصية الحاكم حيث تزين صورة مطالع الكتب المدرسية أو يزعق الطلاب في طابور الصباح بهتافات وشعارات يقصد منها دعم ذلك الولاء، وهى مظاهر لاتوجد في دول العالم الصناعي حتى ماكان منها نظاماً ملكياً. وفى مؤسسة المدرسة، ومن خلال الموضوعات العلمية أو الأنشطة المدرسية أو القدوة تسعى العملية التعليمية الي أن تتحول السلطة الخارجية للأسرة أو القبيلة أو الأمير الإقطاعى أو الملك أو السلطان إلى سلطة داخلية بطانتها الطاعة بديلاً عن استخدام القوة، ومصدرها الضمير بديلاً عن الخوف، وأداتها الكبت والقهر بديلاً عن العقاب الجسدي أو العنف المادى.

ومن الناحية القومية نلحظ أهمية التعليم فى التماسك الاجتماعى القومى وفيما يعرف بوظيفة تكوين المواطن. لذلك يحتل الاهتمام بالتعليم الابتدائى الالزامى مكان الصدارة فى فترات الازمات ، كما حدث في فرنسا بعد هزيمتها فى الحرب مع بروسيا عام ١٨٧٠ ، وكذلك الحال بالنسبة لبريطانيا في معمعة الحرب العالمية الثانية حين صدر قانون ١٩٤٤ ليجعل التعليم الابتدائى ذا أولوية متقدمة تسيطر عليه الدولة وأجهزتها المحلية بعد تقليص دور الهيئات الأهلية والدينية. وفى التنافس العسكري بين الكتلتين الغربية والشرقية لجأت الولايات المتحدة الأمريكية الي تعبئة نظامها التعليمى ليواجه تحدى القمر الاصطناعى الروسى سبوتنيك الذي انطلق في الفضاء عام ١٩٥٨. وفي التنافس الاقتصادي الحالي فيما بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية لجأت كل منهما إلى تطوير تعليمها بما يحقق لها إعداد الثروة البشرية التي تضمن لها إحراز قصب السبق في عالم التنافس الصناعي والتجارى. إن وثيقة « أمة معرضة للخطر» التي صدرت فى أمريكا منذ أكثر من أربعة أعوام كانت إنذاراً للعمل علي التطوير الحاسم لنظام التعليم الأمريكى. وبدأت تجارب التطوير تشمل الولايات المتحدة طولاً وعرضا. ونشهد أخيراً صدور قانون باسم » قانون ١٩٩١ لتميز أمريكا عام ٢٠٠٠ فى التعليم.

America 2000 Excellence in Education Act 1991

ورصدت الحكومة الفيدرالية ، إلى جانب موارد الولايات. ملايين الدولارات لكي يتم » كسر القالب – break the mold » بالنسبة لنظام التعليم وطرق التدريس وبخاصة في العلوم والرياضيات. واتخذ هذا القانون شعاراً جديداً ليحول أمريكا من » أمة معرضة للخطر A Nation at

Risk » إلى أمة من الطلبة A Nation of Students » . وهذا الشعار الأخير يوفر الي جانب الاهتمام بالتلاميذ والطلاب في التعليم العام والجامعى إهتماماً مماثلاً بتعليم الكبار وتطوير مهاراتهم، ويؤكد أهمية تأسيس « عيادات clinics » كما يطلق عليها لوضع مقننات ومستويات محددة للمهارات في مختلف قطاعات الانتاج والخدمات من أجل أن تستعين أو تهتدي بها مختلف مؤسسات التعليم والتدريب في إعدا وتطوير القوي البشري.

ومنذ اوائل الستينات ارتبطت وظيفة التعليم كذلك ارتباطاً مباشراً ومخططا بما عرف بإعداد القوي العاملة المنتجة للوفاء بحاجات الأنشطة الاقتصادية والخدمية كماً ومستوىً. وظهرت مشكلة ربط التعليم باحتياجات سوق العمل. وقد أبرز هذه الوظيفة الاقتصادية للتعليم قصور النظرية الاقتصادية الكلاسكية التي كانت تنظر إلى أهمية رأس المال والأرض باعتبارهما الركيزتين الأساسيتين في عمليات الانتاج، وأما قوة العمل فإن توافرها كماً وكيفاً لم يكن يؤخذ بعين الاعتبار على أساس أنها متوافرة ومتاحة دائما. ولا ندرة فيها. لكن عمليات التنمية الشاملة أو حتى عملية النمو الاقتصادى قد أبرزت منذ النصف الثانى من هذا القرن الأهمية القصوى لرأس المال البشرى كعامل حاسم من عوامل الانتاج، بل يكاد أن يكون أهمها فى العالم الثالث على وجه الخصوص.

* التعليم والعدل الاجتماعى :

ولابد من أن نعرض هنا لدور التعليم في مدي توفيره للعدالة الاجتماعية من خلال إعادة إنتاج الفروق بين الشرائح أو الطبقات الاجتماعية أو من خلال تقريب فجوة التميز والتمايز بين الفئات الاجتماعية.

وقد كان يظن ردحاً طويلاً من الزمن أن الساحة التعليمية ساحة مساواة وعدل بين الطلاب، لكنه اتضح أن التباينات الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بالطبقات التى تنتمى اليها أسرهم يظل لها فعلها وتأثيراتها في عملية التعلم وفي نواتجها. فهناك على سبيل المثال فروق في المستويات الطبقية بين المدارس. وفي أوربا كان أول نموذج لذلك التباين في انجلترا بين المدارس الحكومية والمدارس المعروفة باسم المدارس الانجليزى العامة English Public schools مثل أبتون وهارو والتي تعد طلابها للالتحاق بجامعتي اكسفورد وكمبردج.

وقد هاجم حزب العمال البريطاني بعد الحرب العالمية الثانية هذا النوع الاستقراطى من المدارس علي اعتبار أنه تعليم طبقى. وكان نقدة ساخراً حيث كان يقول إن تلك المدارس ليست انجليزية لأنها تركز في مقرراتها علي اللغتين اللاتينية واليونانية، وهى ليسنت عامة لأنها مدارس لخاصة الخاصة، بل إنها ليست مدارس لأنها تركز علي الأنشطة الرياضية والاجتماعية.

وتأثير المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة يتضح كذلك في داخل المدرسة الواحدة. وفي قدرة الطلاب علي متابعة مراحل التعليم حتي نهايتها. ولقد كان لدي الأمريكين قناعة كبرى في توفير التعليم لتكافؤ الفرص في داخله ، وفي فرص العمل خارجة-لكن عدداً من الباحثين في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وبخاصة « **مدرسة شيكاغو الاجتماعية** » بقيادة « **روبرت هفجهرست** » قد كشفت تأثير المجتمع الرأسمالي وتبايناته الطبقية في نظام التعليم الامريكى. و كانت بدايات تلك الكشوف في ملاحظة أن أبناء الطبقة العمالية متخلفون عن ابناء الطبقة الوسطى وبخاصة في التعليمين الثانوي والعالي، كما أن أطفال الطبقة

العمالية متخلفون كذلك فيما يتعلق بنتائج ماعرف باسم اختبارات الذكاء كذلك لم يكن الدافع الي التأكيد علي أهمية التعليم الإلزامى وتعميمه في كثير من الدول الأوربية خلال القرن ١٩ مجرد تكوين قاعدة المواطنة أو من قبيل توفير فرص متكافئة في التعليم وإنما أهم من ذلك كله جاء حرص الطبقات الرأسمالية علي تكوين عادات الإنضباط والنظام لدي الطبقة العاملة ، وإلى اكتساب السلوك المنشود من تلك الطبقة بالنسبة لموقعها وتعاملها فى خدمة مصالح الطبقة المهيمنة.

والواقع أن كثيرا من الدراسات قد أوضحت العلاقة بين التحصيل الدراسى والإنجاز المدرسى من ناحية وبين الأحوال الاقتصادية والثقافية للأسرة من الناحية الأخري ويعني هذا أننا سوف نجد أن آليات السوق تعمل عملها من خلال المدرسة في مواقع الطلاب وتوجهاتهم، وفي تعامل المدرسين معهم من خلال تصورهم لخلفياتهم الاجتماعية؛ ويري معظم المفكرين التربويين أن تكافؤ الفرص التعليمية وعدالة نظم الامتحانات باعتبارها المعيار المنصف الذي يحكم علي الجميع سواسيه إنما يمثل وهما إجتماعياً وحضارياً. وأنه وسيلة لإكساب نتائج الامتحانات والحكم على الطلاب نوعاً من الشرعية التي لايدخلها أى تحيز، لكن الواقع كما سبقت الإشارة يثبت تأثير الخلفيات الطبقية والثقافية فى نتائج الامتحانات، وفي كل مايؤثر علي التلميذ من عوامل في تفاعله مع زملائه ومع مدرسيه وعن طريق خبراته ورصيده الاجتماعى الثقافي.

وفي الحديث عن دور التعليم فى إعادة إنتاج التفاوت الطبقي ينبغى أن نؤكد أن التعليم يمثل مجرد حلقة في السلسلة المؤدية الي هذا التفاوت، وأنه ليس من خصائص النظام، أو وظائفه أو نتائجه بحكم طبيعتة كنظام لتكوين

المواطن، وإنما هو نتاج للبنية الاجتماعية بصورة عامة، ولموقع النظام التعليمي في داخلها. كذلك ينبغي أن نلتفت إلى إختلاف دور التعليم وآثاره في العلاقات الطبقية باختلاف الزمان والمكان وبالنسبة لمختلف الشرائح الاجتماعية. ويعني هذا أن تأثيره في الحراك الاجتماعي وفي فرص العمل ليس مكرسا وعاكسا للبنية الاجتماعية فى جميع الاحوال ، وبنفس الصورة لمختلف الشرائح الاجتماعية، وبالنسبة لمختلف المناطق والبيئات الجغرافية.

* التعليم وسلاسل التبعية

وإذا كانت هذه أطر عامة لتحليل النظام التعليمى في نطاق البنية السياسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الأكبر، إلا أن دول العالم الثالث تتميز بموقع له خصوصيته التعليمية في سياق خصوصيتها الاجتماعية والحضارية بصورة عامة. وتقع هذه الخصوصية فيما عرف باسم تبعيةالعالم الثالث الثقافية للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة صناعيا في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية. وقد فصل الكتاب في هذا البعد فيما أسماه « **أيديولوجية التبعية** » ومرتكزاتها المحلية الاجتماعية، وتجلياتها فى السياسة التربوية واستراتيجياتها. ومن ثم فلسنا في حاجة إلي الاستطراد تأكيدا لهذا البعد لمسيرة التربية في أقطار العالم الثالث.

ويكفينا هنا أن نبرز أن هذه التبعية تعني ـ من بين ماتعني ـ أن التنمية بجوانبها المختلفة في العالم الثالث محكومة باحتياجات التنمية والتوسع في اقتصاديات العالم الصناعى. ومن ثم تتأثر الثقافة والتعليم في الدول النامية بما أطلق عليه التربوى الأمريكي « كارنوى Carnoy » مصطلح « **الامبريالية الثقافية** »، أو بما أسماه البعض باسم « الغزو الثقافى». ولنا تحفظات علي المصطلح الأخير وبخاصة فيما يعنيه أحيانا من إنحباس

وتقوقع وصدود عن مجري الأحداث ، وعن التفاعل الخصب والمتكافيء مع المؤثرات الخارجية وتحت الزعم بالحفاظ علي أصالتنا وخصوصيتنا الثقافية. ومع ذلك فإن الغزو قد يأتي من داخل المجتمع حين تسعى بعض عناصر القوي المهيمنة إلي السيطرة علي تفكير الجماهير وغسل أدمغتهم بما يحد من حركتهم وجهدهم وإبداعهم، كما يفرضون أنفسهم مالكى المعرفة، مصادرين لكل رأى مخالف بحيث تترسخ عوامل السلبية وعدم المبالاة وإذعان الجماهير بأقدارها المتدنية. وذلك نوع من الغزو الثقافي الداخلي الذي نستطيع أن نتعرف علي كثير من مظاهره إلى جانب الغزو الثقافي الخارجى في الغالبية العظمى من أقطار العالم الثالث.

العملية التعليمية والأسلوب البنكى

ومن الأبعاد الهامة والتي لا تأخذ نصيبها عند النظر فى العلاقة بين التعليم والبنية السياسية والاجتماعية بعد العملية التربوية في بطاناتها وديناميأتها وفي قنوات تواصلها بين الطالب والمعلم. ولقد كان الالتفات إلي دلالة الأسلوب الذي تتم به تلك العملية من إسهامات « باولوفرايري»، ذلك القس البرازيلي في كتابة « تعليم المقهورين». أشار إلي أن التعليم القائم علي تلقين المعلومات وحفظها واسترجاعها عند الامتحان هو تعليم استغلالي كما يسميه، فالمعلم هو المسيطر، ويعرف كل شيء، ويعلم الطلبة الذين يستقبلون تلك المعرفة لحفظها واسترجاعها. ولذلك فهو يسمى هذا الأسلوب بالتعليم البنكى نسبة الي عملية إيداع المال في حساب بنكى يسترجع عند اللزوم.

وهو يري أن هذا الأسلوب البنكى في العملية التعليمية يؤدى إلى تغريب المتعلمين واستعبادهم نتيجة جهلهم مما يبرر وجود الاستاذ وسيطرته

وقهره لهم من أجل أن يستبطنوا المعرفة الصحيحة التي يلقنها لهم والتي لانقاش فيها، ويؤكد فرايرى أهمية الاسلوب الحواري - الذى يناقض الأسلوب الأحادى - حيث يطرح المشكلات للمناقشة وبذلك تغدو عملية التعليم نشاطا حيا لطرفين يشارك كل من التلميذ والمعلم مما يطلق الطاقات ويحفز علي التفكير والابداع.

ويشير فرايري إلي أن مجرد تأسيس أبنية تعليمية ثورية - رغم ضرورتها - اجراء غير كاف لإحداث تطوير حقيقى في التعليم ، بل إنها قد تكون مضيللة أو مضللة إذا ورثت الأسلوب البنكي في التعليم. ويري أنه يستحيل استخدام الأسلوب سواء فى جعل التعليم أداة لتحرير العقل الإنسانى أو في التطوير الثوري لمؤسسات المجتمع وإتاحة مناخ حرية الرأى والتعبير فيها.

* التعليم والمضامين القيمية

ويجيء أخيرا المنظور القيمي للتعليم من خلال استبطان المتعلم لما يتعرض له من خبرة وما يتفاعل معه من مواقف. ونظم التعليم في العالم الثالث تحتضن والي حد كبير الإرث الثقافي الرأسمالي والامبريالي التابع. ويتمثل هذا الإرث الذي التقطه ذلك العالم في أهمية عامل الخلاص الشخصى والربح الفردي أولاً وأخيرا. والتنافس الحاد للكسب بالطرق المشروعة وغير المشروعة نزوعا نحو الاحتكار والهيمنة. وفي هذا السياق نجد أن قوى الخارج وتأثيراته مسيطرة علي الداخل ومبهرة له. وأن تميز القلة النخبة أهم من الوفاء باحتياجات الكثرة الجماهيرية أو علي الاقل تحتل مصالح تلك النخبة الأولوية المتقدمة. أضف إلى هذا أن امتلاك الثروة والاستحواذ علي الأشياء والسلع لها مكانة وتقدير فوق المحبة والتعاون

والعلاقات الانسانية، وأن غزو الطبيعة واستغلالها أهم من صيانتها وترشيد الاستخدام لمواردها. وترسخ لدي كثير من شعوب العالم الثالث انتظار القروض والمعونات من الرأسمالية العالمية في واحدة من أحدث صورها التمويلية، وذلك بديلاً عن العمل الجاد الذي يخلق الثروة وينميها من خلال الاعتماد علي الذات.

تلك هي نماذج من مجموعة القيم السلبية التي ترشح من النظام الرأسمالى الامبريالي إلي توابعه فى أقطار العالم الثالث، ومن خلال وسائط النخبة والفئة الحاكمة والبرجوازية المهيمنة. ويقطع كل تلك المجموعة من القيم أدوات القهر الظاهر والمستتر التي تحول دون المشاركة بين مختلف الأطراف والقوى الاجتماعية، وتجهض أى تجسيد أو فاعلية للمؤسسات الديمقراطية. ومن أين تأتى القدرة علي المشاركة الديمقراطية إذا كانت مؤسسات المجتمع بايديولوجياتها القائمة ومن أهمها نظام التعليم وعملياته - تقوم بدور ظاهر أو خفى بتحقير الشعور الذاتي لدي الجماهير المقهورة، واشعارهم بانهم كسالي وغير متجاوبين حتي يقتنعوا بأنهم لكثرة ترديد هذه الصفة علي مسامعهم ومسامع ابنائهم في المدرسة، وعلي حد تعبير فرايرى « ويفقدون بالتالي الثقة في أنفسهم والأغرب أنهم يزدادون ثقة بقاهريهم الذين يمثلون فى نظرهم المعرفة والقدرة على تسيير الأمور. والمعرفة عند هؤلاء تستقي من المعلم (السلطة) ولايثقون فى أى معرفة قد خبروها من هذا العالم الذي يعيشون فيه أو من علاقتهم مع الآخرين، .. »

ومن الضروري في الوقت ذاته أن نشير إلي مسئوليه المؤسسات الايديولوجية الأخري - إلي جانب نظام التعليم - فى تكوين أنماط معينة من القيم والعلاقات وترسيخها لدي فئات النخبة المهيمنة ولدي الطبقات الأخرى.

ومن بين تلك المؤسسات الأسرة وجماعة الأقران ومواضعات الحى والجيرة والتنظيمات السياسية والمؤسسات الاقتصادية والثقافية والترويحية. فضلا علي أجهزة الاعلام المختلفة.

* الخلاصة في موقع التعليم من حركة المجتمع

تلك هى بعض المنظومات التي يتألف منها ويتحرك من خلالها النظام التعليمى : سياسة واقتصادا واجتماعيا وقيما، والتي تتشابك في بنيته وعملياته ومدخلاته ومخرجاته. وإذا نشير إلى هذه المنظومات فإننا نؤكد مرة أخري تاريخية النظام التعليمى وعروته الوثقي بالزمان والمكان (أو ببعد الزمكنة كما جعل منهما العرب مركباً مزجياً)، وارتباطه بالبنية السياسية والثقافية التي يوظف من خلالها، ويتحرك ويتطور مع تحركها وتطورها. وإذ نؤكد ذلك إنما نهدف الي أن ننزع عن التعليم تلك الصيغة الميتافيزيقية أو الحكم المطلق أو الصورة المثالية لنظامه وبنيته وأساليبه ونتائجه . وتؤكد لنا فصول هذا الكتاب علي أن تفهم النشاط التعليمى ومؤسساته لايكتمل إلا من خلال تفهم الأطر السياسية والثقافية التي تنتجه والتي يساهم هو بدوره في إنتاجها . ومن ثم يصبح من الضروري التعرف علي وظائفه وطرائق عمله في داخل الإنساق الاجتماعية ذاتها دون الاعتماد على أحكام مسبقة.

* بعض النواتج الإجتماعية للتعليم الحديث.

وفي إطار السياق المجتمعي الكبير بأنساقه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لابد من أن نسجل تمهيداً لفصول هذا الكتاب دور النظام التعليمي في الإسهام في تحديث الدولة في مصر وتكوين أجهزتها البيرقراطية منذ عصر محمد علي حتي اليوم. كذلك أسهم في تحولاتها من سيادة الإنتاج الزراعي وعلاقاته شبه الاقطاعية إلى نمط من النظام

الرأسمالي وأنشطته التجارية والصناعية والخدمية. وكان قناه في نفس الوقت لتكوين نظام من الطبقات والشرائح الاجتماعية تداخلت فيها عوامل تكوين الطبقة الوسطى والطبقة العمالية بشرائحهما. ويظل حتي اليوم أداة إعداد من أجل تقسيم العمل، ووسيلة للتوزيع علي مختلف المهن بين القطاع الحديث والقطاع التقليدى والهامشي فضلا علي كونه وعاء لتكوين النخبة الحاكمة والصفوة المثقفة بتعدد توجهاتها الثورية والتنويرية والتبريرية.

ومع تطور البنى السياسية والاقتصادية أو استمرارها بصور متباينة يستمر التعليم في أداء وظائفه داخل تلك البني ومتحركا معها، كما يعالجها هذا الكتاب بدءاً من عام ١٩٥٢ حتى عام ١٩٨٩. وسوف نلحظ استمرار بعض التوجيهات والوظائف التي بدأت مع حركة التحديث منذ أيام محمد علي وقد تضخمت سلبياتها كما سوف نجد ضمائر الفكر النهضوى والثوري في سنوات أو مقاطع معينة، فضلاً علي الاستمرار في إعادة انتاج الانماط السائدة أو تشكيل مضامين حياتها الحالية في صور جديدة. وسوف نترك للقارىء متابعة رحلة النظام التعليمى في إطار القوي السياسية وتداعياتها الاجتماعية والدولية خلال الفترتين اللذين حددهما هذا الكتاب.

ويقسم المؤلف حدوده الزمنية الي الفترة من ١٩٥٢ ـ ١٩٧٤ ، والفترة الثانية من ١٩٧٤ حتي نهاية عام ١٩٨٩، وذلك على اعتبار أن الفترة الأولي تمثل غلبة التوجه الاشتراكي العربي، أو اشتراكية الدولة أو رأسمالية الدولة حسبما جرت العادة في تصنيفها علي ضوء بنيتها السياسية الاقتصادية. وتأتى الفترة الثانية التي تمثل سيادة البنية الانفتاحية للدولة والمجتمع والاقتصاد، وماترتب علي ذلك من إقتصاديات السوق والاستثمار لرأى المال الخاص. وهو تقسيم لايلتزم باسم الحاكم وانما بالايديولوجية السائدة

وآلياتها السياسية والاقتصادية.

ومن المصطلح عليه أننا حين نتحدث عن بنية النظام السياسي فإننا نأخذ في الاعتبار أن هناك ثوابت (نسبية) في ذلك النظام وفيه متغيرات (نسبيه أيضا). وقد يختلف القارىء مع المؤلف فى طبيعة الثوابت أو المتغيرات وآثارها في كل من الفترتين إلا أنه ينبغى ألا نتجاهل الفروق بينهما والخصائص النوعية لكل. وقد يكون للمتغيرات في كل منهما دلالاتها واثارها المجتمعية في حياة البشر، وفي نوعية القيم والمؤسسات التي احتضنتها. وقد يكون نظام التعليم الذي هو نتاج لكل من الفترتين ومنتج لعلاقات كل منهما عاكسا للثوابت المستمرة لكنه في الوقت ذاته متأثر بالمتغيرات سواد كان ذلك من خلال ابعاده الكمية أو امتداداته الطولية والعرضية، حتي وإن لم تتغير كثيراً أبعاد العمق في عملياته من حيث استكمالها لمهمات التجديد والتحرير لطاقات الانسان.

إن ثمة فروقاً لاينبغي التقليل من قيمتها بين الفترة الأولى والثانية مع وجود ثوابت سياسية وثقافية بين الاثنين. ومازال الفكر والحوار التربوى يناقش تلك الفروقات ومن أهمها علي سبيل المثال:

- دور الدولة ومسئولياتها في قطاع التعليم.
- السعي الجاد لتعميم التعليم الالزامى والحد من التسرب..
- مشكلة المباني المدرسية ومسئولية انشائها ودور الجهود الذاتية.
- تأكيد مقومات الانتماء الوطني والتركيز علي تعليم اللغة العربية.

والثقافة الوطنية والقومية

- مجانية التعليم في مختلف مراحله وتكافؤ الفرص التعليمية
- دور القطاع الخاص في التعليم وموقع مدارس اللغات ومدي مايسمح به من جعل التعليم أداة للتمايز الاجتماعي
- معايير توزيع الطلاب في المرحلة الثانوية بين المدارس الاكاديمية والفنية
- مدى التوسع في التعليم الثانوي والجامعي وسياسات القبول ودور مكاتب التنسيق
- تأليف الكتب المدرسية بين التكليف والمسابقة العامة
- التغذية المدرسية.
- التعليم وتوسيع قاعدة الطبقة الوسطى والوسطى الدنيا
- التكلفة العائلية للتمدرس بما في ذلك الدروس الخصوصية

هذه وغيرها كثير من قضايا التعليم التي كانت من معالم الفترة الأولى والتي تميزت بها عن الفترة السابقة واللاحقة لها والتي حدث فى كثير منها تراجعات وذبذبات لم يحسم بعضها حتي الآن، وأن كانت توحى المؤشرات بقدر من الانحسار في الامتدادات التي شهدها التعليم في تلك الفترة الاولي (١٩٥٢ - ١٩٧٤)

وينبغي ألا نختتم ملاحظاتنا العامة دون أن نشير الي مايعتبره بعض المعنيين بشئون التعليم من نظرة غير متفائلة من جانب « المدرسة النقدية» لدور التعليم ورسالته ومن الإنصاف أن يقال إن تلك المدرسة لاتنكر بعض الوظائف التجديدية للتعليم في كل المناخات السياسية، وهي ليست مولعة

بجلد الذات التربوية، وإنما تسعي إلى إبراز مايتجسد علي أرض الواقع في الأغلب والأعم وإلي ما قد يخفي علي كثيرين من أمور التعليم التي تغلفها أحياناً الصور الخطابية أو التصورات المثالية أو النوايا الحسنة والنقد في جميع الحالات عليه أن يشير الي الكوب الفارغ إذا ماساد الاعتقاد الساذج بأن الكوب ملآن. وتلكم مهمة رئيسية لايتم إختراق الواقع وتجاوزه إلى ما هو أفضل إذا ماتعطلت تلك الرؤية النقدية التي تنفذ إلي المعطيات المتحققة، وهذا هو مانهدف إلى أن يرسخ نظامنا التعليمي في طلابه في نطاق تحرير العقل المصرى.

* أى تعليم فى أى مجتمع ؟

وقبل أن أترك القارىء لهذا الكتاب يتوجب علي أن أشكر الدكتور شبل بدران على إتاحة هذه المساحة من كتابة لأسجل بعض خواطرى، وأن أوكد حاجتنا الي النضال الوطني من أجل مجتمع متحرر، وتعليم يرسخ منطلقات الحرية. إننا نسعي إلى صياغة مجتمع :

(١) لحمته توفير فرص العمل المنتج بأعلى درجة من الكفاءة والعمل المجزى بكل جزاء وفاق.

(٢) وسداته إشاعة العدل الاجتماعي والتواصل والحوار الثقافي المتجدد والمجدد،

(٣) وإطارة ديمقراطية الحوار بين أفراده وجماعاته ومؤسساته، وحرية التعبير والتنظيم والتأثير والمشاركة في صنع القرار وتحمل مسئوليات الغنم والعزم في تسيير الحاضر واستشراق المستقبل وصياغته،

(٤) ونظامه التعليمي متطورا وساعيا ومشاركا في تأسيس تلك الأبعاد المجتمعية من خلال تنمية طاقات الإنسان المصري وتحريرها، وتأكيدا للمضامين والقيم التي ترسخ إرادة المواطن الفاعل، وقدرته علي صناعة حاضرة ومستقبلة بالعلم والعقل والأنسنة . ولتكن المؤسسة التعليمية مسهمة في صناعة الفكر المبدع، أو نقطة البدء في الممارسة والحركة الجدلية من أجل صياغة المجتمع الجديد والمتجدد.

وبعد :

لقد أردت بهذه المقدمة أن تكون تمهيداً لقراءة هذا الكتاب المركز والدسم وهو حقاً جدير بالقراءة وأكرر مابدأت به هذا التمهيد حين أشرت إلى أنه قد يعجبك وتتفق تماما مع إطاره الفكري وقد يزعجك وتأبى مقالاته، وقد تقع في حيرة من أمره لكنه سوف يترك آثاراً عميقة حول منظورك لقضايا التربية والتعليم في مصر، أو على الأقل قد تصل إلى بعض القناعة بمنطق « المدرسة النقدية» أو حتى إلى تفهم بعض المبررات التي تكمن وراء مايحتضنه هذا الكتاب من دعاوى.

والله يقول الحق ويهدي للتي هي أقوم.

القاهرة ١٥ ديسمبر ١٩٩١

دكتور حامد عمار

إستهلال

هذه الدراسات الثلاث كتبت فى الفترة من عام ١٩٨٥ – ١٩٨٩ ، وكانت فى الأصل ورقة بحثية واحدة حاولت فيها تبيان العلاقة الجوهرية والجدلية بين الأيديولوچيا كنظام معرفى ووعى طبقى يرتبط ببنية النظام السياسى السائد ، والتربية ، بإعتبارها أحد الأدوات الأيديولوچية التى تسير – على حد قول « لوى التوسير » بواسطة الأيديولوچيا غالباً وأحياناً بواسطة العنف ، وهى تعين النظم السياسية الحاكمة على تكريس الأوضاع الطبقية والثقافية السائدة ، وعلى إعادة إنتاج المعرفة بشكلها الراهن .

ومن خلال البحث والدراسة إتضح لنا أهمية وخطورة الموضوع وأن الإكتفاء بالدراسة الأولى – النظرية – سوف تفقد مصداقيتها بغياب إطار تطبيقى على مجتمع بعينة ، لذا تطورت الورقة الأولى ، وأصبحت ثلاث دراسات حول موضوع (الأيديولوچيا والتربية) ، وكان ذلك التطور والإمتداد رهن بحوارات ونقاشات واسعة مع العديد من الرفاق . كذلك إتضح لنا أيضاً غياب مثل تلك الدراسات فيما يتعلق بالميدان التربوى . لهذا نعد تلك الدراسة باكورة جهد نأمل أن يواصله المهتمون بالبحث والدراسة فى وطننا العربى الكبير ، لأنه مجال مازال بكراً ، وفى أشد الحاجة إلى تعميق الرؤية وشموليتها فى النظر إلى النظام التربوى والتعليمى بوصفه نظام معرفى طبقى يعمل من خلال آليات عديدة على تدعيم الأوضاع الطبقية السائدة ويساعد الطبقات الحاكمة على تدعيم مواقعها ومواقفها ، وبث أيديولوچيتها من خلال الجهاز المدرسى والمنظومة التربوية برمتها .

كما تعود أهمية الدراسة إلى ترافقها مع تطور الأحداث والتطورات الجارية فى الشرق البعيد ، الإتحاد السوفيتى وأوربا الشرقية ، والذى إستدعى النظر والتأمل فى العديد من القضايا والمسلمات المستقرة ، حيث

شهد عقد الثمانينات فى السنوات الخمس الأخيرة منه ، إجتياح حالة الديمقراطية وحقوق الإنسان ، والنظر إلى الإنسان بوصفه كائناً فاعلاً له من الحاجات الأساسية ما يستلزم النظر والتدقيق فيها وعدم التضحية بها ، وتتعمق تلك التطورات ، لتصبح حالة الديمقراطية وحقوق الإنسان والنزوع إلى أنسنة الحياة البشرية مطلباً جوهرياً وعاجلاً كما كان فى النصوص الأولى لماركس وإنجلز وغيرهم من المفكرين الماركسيين .

ومازالت الأحداث تتداعى بشكل دراماتيكى ، وأصبح العقل العربى غير قادر على ملاحقة الأحداث أو تفسيرها أو حتى فهمها الفهم الصحيح ، وربما يعود ذلك إلى طغيان الإعلام الغربى فى نظرته إلى تلك الأحداث ، مما جعل روح التشفى تسود ومقولات « الإنهيار » تزداد لدى هؤلاء الذين لا يملكون القدرة على الفهم والوعى الصحيح حيال ما يتم ويحدث فى العالم الشرقى برمته . وعادت من جديد نغمة « نهاية الأيديولوچيا » وهى النغمة التى سادت فى أواخر الخمسينات وكان يقصد بها أن دلالة الأيديولوچيا تعنى فقط النظم الإشتراكية والشخص الأيديولوچى أو الذى يملك أيديولوچيا هو الشخص الماركسى أو اليسارى ، متجاهلين أن « الرأسمالية » أيديولوچيا « والرجعية » أيديولوچيا « والمحافظة » أيديولوچيا ؛ وإن الأيديولوچيا هى وعى طبقى ودفاع عن مصالح بعينها ضد مصالح أخرى .

وإتضح لنا أيضاً من خلال تلك الدراسات أن الأيديولوچيا لا نهاية لها إلا بنهاية المجتمع الطبقى كما قال « لينين » .. وطالما ظلت هناك طبقات متفاوتة ومستغلين ومستغلين ، وقاهرين ومقهورين ستظل الأيديولوجيا ، بصرف النظر عن تلطيف الأسماء الجديدة أو إحلال مفهوم « المصالح » بدلاً من « الأيديولوجيا » وما المصالح إلا أيديولوجيا !؟ . وستظل الإشتراكية

والعدل الإجتماعى وحقوق الإنسان والتنمية المستقلة والسعى نحو إلغاء الإستغلال والتسلط والقهر ، وإقامة علاقات مجتمعة ودولية على أسس متكافئة ، مطلباً ملحاً وعاجلاً على جدول الأعمال الإنسانية والنضالية ، والذى لا شك فيه أن ذلك لن يتم إلا بتحرر الإنسان عامة والعربى خاصة من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه داخلياً وخارجياً .

كما أن هذه الدراسات تعد من الجهود التى ظهرت فى مصر والوطن العربى فى مطلع الثمانينات فى مجال الفكر التربوى ، وهى تعبر عن تيار نقدى راديكالى فاعل ومؤثر ، ويبنى مقولاته وأطروحاته النظرية والمسترشدة بالتطبيق العملى ، على فك أواصر التبعية مع بلدان المركز ، وقيام تنمية مستقلة معتمدة على الذات أولاً ، بادئه بالإنسان ومستهدفة فى النهاية سعادته ورفاهيته ، فى ظل علاقات إجتماعية متكافئة .. أن تلك الدراسات وغيرها كثير تعد نقضاً للجبال المتراكمة من الفكر البرجماتى الذى ساد مجال التربية فى مصر والوطن العربى منذ الخمسينات وللآن ، وتطرح رؤية جديدة حيال النظر إلى النظام التربوى والتعليمى فى علاقته ببقية النظم المجتمعة الأخرى ، وتؤمن بأن النظام التربوى لا يستطيع أن يزيل الفقر وينشر الوعى الإجتماعى الصحيح فى غياب دور فاعل للقوى الوطنية ، وتغيير جذرى فى بنية النظام السياسى العربى برمته .

بريدة – القصيم
السعودية
يونيو – ١٩٩٠

د. شبل بدران
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة طنطا

(١)

الأيديولوجيا والتربية

(محاولة لتحديد إطار نظرى)

« إن الصراع الأيديولوجى موجه فى الدرجة الأولى ضد الآراء الرجعية والأخطاء ، والأحكام المسبقة ، وليس ضد حاملى هذه الآراء . وليس هدفه إبادة أو ملاحقة من يحملون أفكاراً أخرى ، وإنما إقناعهم أيديولوجياً .... لا يجبر البشـر على تبنى الآراء الصحـيحة بالعنف الجسـدى ... بل بقوة العقل ... »

« رومانتزيف وأوجلى »

(1964. P. 24)

أهمية الدراسة وضرورتها

منذ الخمسينات والستينات من هذا القرن ، والصراع الأيديولوجى بين العالم الإشتراكى والرأسمالى يتزايد ، سواء كان ذلك بصوره مباشرة أو غير مباشرة ، ويحكم هذا الصراع الأيديولوجى والفكرى مقولات رئيسية يوجهها كل نظام إجتماعى من النظامين المتصارعين للآخر . ولعل ميدان ميدان الفلسفة وعلم الإجتماع الغربى المعاصر ، هو أوضح ميدان لتجليات ذلك الصراع ، حيث يتم فيه - فى الغرب - توجيه الإهتمام الشديد لقضايا الوعى والأيديولوجيا ، بهدف السيطرة والهيمنة على وعى وسلوك الجماهير ، وتمييع القضايا الإجتماعية والصراع الطبقى .

وتكفى الإشاره هنا فى المجال إلي تزايد الإهتمام ببحث ودراسة هذه القضايا جميعها فى المؤلفات ، والمجلات ، والدوريات ، والمؤتمرات الفلسفية والإجتماعية التى عقدت منذ الخمسينات وللآن . ونعتقد أن ذلك الإهتمام المتزايد من جانب كلا النظامين الإجتماعيين - الرأسمالى والإشتراكى - يعود إلى مجموعة من الأسباب ، أبرزها :

* رغبة الرأسمالية الإحتكارية فى الغرب نحو السيطرة الكامله على تفكير الناس ، وتشديد فعاليه الضغط الأيديولوجى والنفسى على جماهير الشغيله والكادحين التى يزداد فقدانها للثقة بالمبادىء والأسس الأيديولوجية للبرجوازية ، التى جعلت الإنسان فى المجتمع الرأسمالى الغربى المعاصر ، يفقد الكثير من المكاسب التى حققتها له إنجازات الثورة البرجوازية فى نهاية القرن الثامن عشر .

ونظراً للإهتمام العالمى بقضايا الأيديولوجيا ، وأهميتها وضرورتها لكلا النظامين الإجتماعيين المتناقضين ، فإن بحث ودراسة هذه القضايا ، يُعد من الامور الجوهرية لنا فى العالم الثالث ، ولا سيما فى مجال العلوم الإنسانية ، التى يظهر فيها الصراع الأيديولوجى بجلاء . وذلك من خلال النظريات والتوجهات التى تحكم حركة هذه العلوم ، سواء فى مسلماتها أو فرضياتها أو النتائج التى تصل إليها ، والمناهج التى تستخدمها . ومن هنا فإن أهمية هذه الدراسة ، هى محاولة لرصد مسائل الأيديولوجيا فى التربية بغيه إيضاح العلاقه الحاكمه لكل منها . لذا فإن الدراسة ستحاول أن تجيب عن التساؤلات الرئيسية التالية :

– هل هناك تعريف جامع مانع للأيديولوجيا بعيد عن محتواها الإجتماعى والمعرفى ؟

– ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية ؟

– هل التربية جزء من الأيديولوجيا أم أداة من أدواتها ؟ بمعنى أخر : هل الممارسة التربوية تتضمن عملاً أيديولوجياً ؟ أم أن الممارسة الأيديولوجية تتضمن عملاً تربوياً ؟

– ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية من خلال واقع المجتمع المصرى خلال النصف الأخير من هذا القرن ؟

وللإجابة عن تلك التساؤلات الرئيسيه ، سوف يستلزم ذلك منا أن تسير خطه الدراسة وفق المحاور الأربعه التاليه :

* حول إشكالية التعريف .

* الأيديولوجيا فى الفكر الإجتماعى المعاصر (البرجوازى ، الماركسى ..) .

* الأيديولوجيا والتربية من وجهة النظر الماركسية .

* الأيديولوجيا والتربية فى مصر خلال النصف قرن الأخير .

* إزدياد حدة الصرع فى المجال الأيديولوجى ، بين النظامين الإجتماعيين المتناقضيين ، مما دفع الدوله الرأسماليه المعاصره ، وأصحاب الإحتكارات ، بتجنيد جيش قوى من علماء الإجتماع وعلم النفس والتربية ، وغيرهم من الإختصاصيين فى مجال علوم المجتمع ، للقيام ببحث أسباب ووسائل الحرب الأيديولوجية والنفسية ، والصراع الفكرى وتأثيرها وفعاليتها على الجماهير .

* بروز منظومه العالم الثالث – التابع – إلى الكيان الدولى ، منذ الخمسينات وللآن ، ومحاولتها البحث عن إطار أو صيغه أيديولوجيه جديده ، تحاول من خلالها التحرر من إغلال التبعية الإقتصادية والثقافية للنظام الرأسمالى العالمى ، بعد أن تحررت – إلى حد ما – سياسياً ، وحاولت أن ترسم طريقاً للتطور الوطنى فى جوانبه الإقتصادية والإجتماعية والسياسيه ، إلا أنها تصطدم بإستمرار بمحاولات الهيمنة والسيطرة من قبل النظام الرأسمالى العالمى .

ولعل هذه العوامل وغيرها كثير ، تؤثر بدرجة أو بأخرى فى توجيه الإهتمام الشديد نحو قضايا الأيديولوجيا ووظائفها ، ودورها فى المجتمع المعاصر ، سواء الإشتراكى أو الرأسمالى أو العالم الثالث ، الذى مازال يبحث له عن صيغه أيديولوجية تلائم حركة التطور الإجتماعي التى يعيشها الآن في ظل الصراع الأيديولوجى المتزايد .

إن دول العالم الثالث ومفكريها ومثقفيها مدعوين منذ وقت طويل ، لبحث قضايا الأيديولوجيا وغيرها من المسائل المتعلقة بها ، بهدف الوصول إلى شكل يكون إطاراً عاماً يدفع حركة التطور الإجتماعى والفكرى بخطوات

إلى الأمام ، ويقدم إسهاماً نظرياً لحل المشكلات الإجتماعية والسياسية التى يعيشها وفق رؤية نقدية إلى معالجة المشكلات المجتمعية معالجة جذرية من خلال طرح بدائل معبره عن طموحات الجماهير ومحققه لمصالح الغالبيه من الناس .

وبتغطية تلك المحاور الأربعه ، نكون قد ساهمنا فى بحث قضية الأيديولوجيا والتربية ، والتى نعتقد إنها لم تنل حظها من الدراسة والبحث فى الكتابات العربية عامة ، ويكاد يخلو الميدان من تلك الدراسات التى عالجت هذا الموضوع بشكل مباشر ، حيث لا يوجد سوى ثلاث دراسات فقط تعرضت لهذا الموضوع * ولذا فإن دعوة التربويين والمهتمين بمثل هذه القضايا أمر واجب وضرورى ، وإذا كانت هذه الدراسة تطرح وجهة نظر محدده فى هذا الموضوع ، فإن الأمر الواجب هو أن يطرح الآخرين الذين يملكون وجهات نظر محدده أيضاً دراساتهم وأبحاثهم لإستجلاء تلك النقطة ، وكشف التوجهات الرئيسية لها .

أولا : حول اشكاليه التعريف :

لعله يبدو عسيراً علينا أن نضع تعريفاً لمفهوم أصبح من كثرة التداول والشيوع يبدو وكأنه بديهيه لا تحتاج إلى إيضاح أو تبيان . « فليس بالإمكان تقديم أى تعريف لم يسبق أن أقترح وسجل فى مجموعة الأفكار والنظريات الإجتماعية المعاصره التى تتسع وتتزايد فى الوقت الراهن » . (١) فالإنسان أصبح يواجه يومياً سيلاً من التعريفات المتباينة حول مفهوم الأيديولوجيا ، فهناك من ينكر وجودها أصلاً ، وهناك من يطرحها على إعتبار أنها لصيقة بالفكر الماركسى دون سواه ، وهناك من يتحدث ليل نهار بالأيديولوجيا ، ويدعى فى ذات الوقت إنها تؤدى إلى التعصب ... الخ .

وسنحاول فى هذه الدراسة عدم الغوص فى جدل المفاهيم الشائعه أو

المستجده ، ولكن المهم الوصول إلى تعريف تسترشد به الدراسه ، ويحاول بقدر الإمكان إيجاد الصله بين الأيديولوجيا والتربية من جهة وبين الأيديولوجيا من جهة ثانية كمعرفه وممارسه فى الواقع الإجتماعي المعاش .

إن الأيديولوجيا كتعريف يرتبط إرتباطاً وثيقاً بمن يطرحه ويدافع عنه ، وكذلك بمن يروج له ، ومن هنا فإن الحديث حول تعريف الأيديولوجيا لا يمكن أن يكون حيادياً وبشكل موضوعى ، لأن الأيديولوجيا هى معرفة مكتسبة من خلال معايشة الواقع الإجتماعى والتعرف على آلياته . ومن هنا فإننا نعلن منذ البداية أن الحياد فكره مستبعدة أصلاً ، لأنها لا تحترم عقول الناس وذواتهم . وإن كنا نعلن الإنحياز إلى تعريف ما يعبر على الأقل عن مجمل الأفكار والمبادىء الخاصة بنا وبطموحاتنا وآمالنا ، فإننا نحاول أيضاً أن نبرهن على المستوى الآخر ، إن هؤلاء الذين سوف يوجهون سهام النقد لنا بحجة إننا منحازون إلى هذا الرأى أو ذاك ، هم حينما يفعلون ذلك فإنهم يعبرون بوعى أو بدون وعى عن أيديولوجيتهم ومجمل أفكارهم ، سواء أعلنوا ذلك أم أبوا ... لذلك فإننا سنحاول فى هذا الجزء من الدراسة أن نطرح عدداً من التعريفات العامة ثم بعد ذلك نتعرض لها فى الفكر الإجتماعى المعاصر وتحديداً فى الفكر البرجوازى ، وفى الفكر الماركسى ، وفى الفكر النقدى أن جاز لنا أن نفصله عن الأخير .

١ ـ الأيديولوجيا والوعى الإجتماعى :

هى ذلك القسم من الوعى الإجتماعى المرتبط مباشرة بحل المهمات التى يواجهها المجتمع ، لذا فهو يعكس العلاقات الإجتماعية بهدف تغييرها أو ترسيخها . ولكن كيف تتحدد الأيديولوجيا « كجزء » من عناصر الوعى الإجتماعى ؟ هذه عملية فكرية تتميز بالتمركز على هدف معين ، وتظهر نتاجاته فى شكل نظريات : « السمة الأكثر تميزاً للأيديولوجيا هى

.. التعميم الذى يدفع بحدودها حتى تبلغ مرتبة المبادىء الأساسية والشاملة ، التى تشكل منطلقاً لسواها » .(٢)

من هنا تتميز الأيديولوجيا عن السيكولوجيا الإجتماعية ، نظاماً للأفكار والآراء وتعتبر جزءاً من الصعيد النظرى لإنعكاس الواقع . إن تعريف الأيديولوجيا كتكوين فكرى يعكس الواقع فى شكل نظريات وتعاليم مختلفة ، لا يقدم الكثير لفهم خصوصية الأيديولوجيا . لذا يستكمل تعين الأيديولوجيا على الصعيد المعرفى تبعيتها على الصعيد الإجتماعى ، ويفهم عدد من العلماء ، الأيديولوجيا بوصفها ذلك المجال من الوعى الإجتماعى الذى يتعين من خلال العلاقات الإقتصادية بوصفها أساسه المادى المباشر . أنه جزء من البنية الفوقية للقاعدة الإقتصادية ، ويخضع فى تغيره وتطوره لقانونية الروابط المتبادلة له بين القاعده والبنية الفوقية . (٣) فمثل هذا التعريف يملك ، بالقياس إلى الدراسة المعرفية للأيديولوجيا ميزة السماح بفهمها كمجال خاص من الوعى الإجتماعى وليس كأحد أصعدته فقط .

* **الايديولوجيا**: هى رؤية للكون ذات أصول إجتماعية – تاريخية ، وهى نسق للأفكار محددة بشروط مجتمعه من أهمها : علاقات الإنتاج والتى تعبر عن مصالح طبقية معينة ، تؤثر على تفكير وشعور أفعال البشر وما يقابلها من معايير سلوك ومواقف وقيم . وأفكار الطبقة السائدة هى فى الغالب الأعم أفكار المجتمع ، فالطبقة التى تملك السلطة المادية هى فى الوقت نفسه تمتلك السلطة الروحية ، فالأيديولوجيا مضموناً وشكلاً مشروطه حسب وظيفتها فى مجتمع تاريخى محدد وبالذات فى علاقة الملكية . (٤)

ويقود أهمية هذا التعريف إلى أن « الواقع الجزئى .. هو نقطة البداية للأيديولوجيا ولأنها تبدأ من الواقع فهى ليست زائفة ، وحتى لو كانت تصورات مجزدة ، فهى تدخل فى صراع مع الواقع ، أى مع العلاقات

الإجتماعية القائمة . (٥) ويمكن أن تفهم الأيديولوجيا من هذا المدخل على أنها : « الوسيط الذى عبره يصنع البشر تاريخهم كممثلين واعيين ، أى مرجعها هو الاشكال التى يصبح فيها البشر واعين لهذا الصراع بين قوى وعلاقات الإنتاج ويكافحونه » . (٦)

ومن خلال ذلك نقول أن الأيديولوجيا تمثل إنعكاساً للوجود من منظور المصالح الطبقية ككل – كجملة الأشكال الأيديولوجية – تعتبر الأيديولوجيا منظومه من أفكار وآراء طبقه أو فئه إجتماعية محدده .. وكشكل خاص للنشاط الفكرى ، تعتبر الأيديولوجيا السلاح النظرى للطبقات ، وفى ذلك تكمن وظيفتها الإجتماعية .

* **الأيديولوجيا** : هى جملة الآراء المنهجه نسبياً ، التى يعتبر إرتباطها الوظيفى مع مصالح وطموحات فئه إجتماعية سمتها المميزة ، وتدخل فيها أفكار نشأت وإنتشرت على أرضية التجربة التاريخية والشروط الحياتيه للفئه الإجتماعية المعينه ، من أجل وصف الواقع وتقيمه ، كما تدخل فيها التوجهات السلوكية المشتقة من هذه الأفكار .(٧)

يتضح لنا أنه من الصعب جداً الوصول إلى تعريف شامل يستنفذ الأيديولوجيا حقاً . فالتعريف يجب أن يعبر عن جوهر الظاهره المدروسه ، لأن هدفه هو الوصول إلى معرفه معمقه لها . وفى موضوع كالذى نحن بصدده يمكن أن يكون تحديد الأيديولوجيا كوعى ذاتى للمجتمع (لطبقة أو فئه إجتماعيه) تعريفاً مقبولاً ومعبراً . وهذا التحديد نابع من تحليل أصل الأيديولوجيا ، والصفه النوعيه التى تميز طريقة عكسها للواقع ، وعناصرها ، وتشجيع الدراسه ودور الأيديولوجيا فى حياة المجتمع على مثل هذا التعريف . وربما أيضاً كان الجانب الوظيفى هو الذى يمكننا بالدرجة الأولى من فهم السمه الجوهرية للأيديولوجيا ، وتعين مكانها بين

سواها من مجالات الوعى الإجتماعى .

٢ ـ الايديولوجيا .. والوعى الزائف :

لقد أعطى « إنجلز » تحديداً موسعاً للأيديولوجيا فى رسالته إلى « ميهرنج » Mehring فى ١٤ يوليو ١٨٩٣ حيث قال : إن الأيديولوجيا سيزوره يقوم بها المفكر المزعوم عن وعى بلا شك ، ولكنه وعى خاطىء . أما القوى الحقيقيه التى تحركه ، فتظل خفيه عليه ، وإلا فإننا لا نكون تجاه سيروره أيديولوجية أبداً . وهكذا ، فإن المفكر يتخيل قوى محركه غير صحيحه أو صحيحه فى الظاهر . ولما كانت هذه السيروره عقليه أو فكريه ، فإن صاحبنا يستخلص منها مضمون الفكره الخالصه وصورتها سواء أكان ذلك من تفكيره الخاص أم من تفكير من سبقه . والذى يجده بين يديه هو حصراً لمواد فكريه لا يحاول النظر إلى أصلها عن كثب ، فيحسب إنها مواد تنشأ عن الفكر نفسه من غير أن يبحث عن مصدر آخر ممكن غير هذا الفكر . وبناء على ذلك ، فإن هذه الطريقة فى رأيه هى البداهه بعينها ، إذ أن كل عمل إنسانى يتحقق عن طريق الفكر يبدو له آخر الأمر وكأنه يقوم على الفكر (٨).

اما كارل ماركس فإنه يدعو إلى ضرورة الإهتمام بحياة الناس وتاريخهم وذلك من خلال تعريفه للأيديولوجيا : « إن تاريخ الطبيعة أو ما يسمى بالعلوم الطبيعية لا يهمنا ، ولكن علينا أن نهتم بتاريخ الناس وحياتهم ، إذ أن الأيديولوجيا كلها تقريباً إنما ترد إما إلى تصور خاطىء لهذا التاريخ ، وإما إلى عملية تجريد كامله لهذا التاريخ » . (٩)

وهناك مفهوم آخر فى الفكر الماركسى أكثر شيوعاً وتبسيطاً يقول : « الأيديولوجيا هى التعبير العقلى أو الفكرى ، المحدد تاريخياً عن جملة من المصالح الإجتماعية ضمن وضع أو موقف معين » (١٠) هذا

إلى جانب أن مؤسسى الماركسيه – ماركس وإنجلز – قد حددا الأيديولوجيا ليس فقط إنطلاقاً من وصف ما يرد فى مضمونها ، بل على ضوء وظيفتها فى النظام الإجتماعى الطبقى ، وذلك عندما أعلن أن أفكار الطبقة الحاكمه هى الأفكار السائدة . هذه السيادة للطبقة الحاكمه تصل إلى حد المراقبه الدائمه لأفكار الطبقات المحكومه ومنعها من إسماع صوتها وكشف نواياها وتفهم واقعها ومشاكلها بالذات . فالطبقة الحاكمة تمارس نوعاً من العنف الفكرى والثقافى الدائم على الطبقات المحكومه والمستغلة ، لأن هذا العنف هو شرط إستمرار السياده .

إن غالبية التعريفات السابقة تشير إلى أن الأيديولوجيا « مجموعة المفاهيم التى تكونها جماعة من البشر عن أوضاعها فى ظرف تاريخى معين » وإذا تجاوزنا الموقف التشكيكى المتعمد الذى يصف مجموعة تكونها جماعه بشرية عن أوضاعها فى ظرف تاريخى معين بأنها زائفة بالضرورة ، يصبح من حقنا القول أن الأيديولوجيا ضروريه ، إذ لا تستطيع أية جماعة أن تنطلق فى مشروعات تطويريه وتحريريه ما لم تكن قد بنت تصوراً عن حاجتها وعن الوسائل الكفيلة بتحقيق ما يلى هذه الحاجات والتصورات ، أى ما لم تكن قد أنشأت أيديولوجيا تسترشد بها فى تحقيق مآربها ، فهذه التصورات عن الواقع ومعضلاته وأسباب تعثره وعن مرتجياته وعن طريق تحقيق هذه المرتجيات ، هى الأيديولوجيا التى تختلف وتتباين النظره إليها وإلى وظيفتها فى الواقع سواء بالتبرير أو التغيير بإختلاف النظرية الإجتماعية أو الفكر الإجتماعى الذى تنطلق منه .

ثانيا : الإيديولوجيا فى الفكر البرجوازى :

تمثل الأيديولوجيا أحد أوجه المعرفه الإجتماعيه ، لذلك نرى أن أفضل طريقه لبلوغ القدر الممكن من الموضوعية فى فهم ما هيه الأيديولوجيا ، إن

لم نقل الطريقة الوحيده المتاحه ، تقوم على إستعراض التعريفات المتباينه التى أعطيت لها ، وأهم هذه التعريفات فى سياقها التاريخى ، ومن ثم محاولة إستخلاص نمط مبنى على أساس إعتبارها وظيفه معرفيه تعين على تفسير الوعى المجتمعى للطبقات الإجتماعية المختلفة . ولما كان ذلك كذلك ، فإننا نتخلى ، منذ الآن عن مطمح الموضوعية المطلقه حيال هذه المسأله ، قانعين بالمنحنى الذاتى لما يتمتع به من جدوى إستعماليه ، وإستدراكاً نلفت النظر إلى أن إشتراط الموضوعية فى مسائل كهذه يعنى الإستسلام للوهم العلمى ، أكثر مما يشكل ضمانه معرفيه .

* المرحله الاولى :

وإذا ما عدنا إلى المدلول اللغوى الإشتقاقى لكلمة أيديولوجيا ذات الأصل اليونانى (idea = فكره ، Logos = علم) عرفنا أنها تعنى علم الأفكار . ومبتكر لفظه أيديولوجيا هو الفرنسى « ديستوت دوتراس ١٧٥٤ - ١٨٣٦ » وقد وردت اللفظه ، أول ما وردت فى كتابه « مذكره حول ملكة التفكير » ثم كرس إستعمالها ، بالمعنى الذى أعطاها إياه فى كتابه الأخير « مشروع عناصر الأيديولوجيا » وتعنى هذه الكلمة عنده : « العلم الذى يدرس الأفكار ، بالمعنى الواسع لكلمة أفكار »، أى مجمل واقعات الوعى من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقتها بالصفات التى تمثلها ، لا سيما أصلها » (١١)

ثم تطورت اللفظه عند الأيديولوجيين الأول بإعتبارها : نظام للمفاهيم الإجتماعية (السياسية ، الإقتصادية ، القانونيه ، التربويه ، الفنيه ، الأخلاقيه الفلسفيه) التى تعبر عن مصالح طبقيه معينه ، وتتضمن معايير سلوكيه ووجهات نظر وتقويمات مناسبه ... ولقد كان الأيديولوجيين ممثلين لتيار فلسفى يرتبط فى أصله بالفيلسوف الفرنسى « كوندياك » الذى يحاول

إستخراج قواعد عملية للتربية والأخلاق والقانون والسياسه من خلال تحليل النظام الفيزيولوجي والذهني للإنسان ، ومن خلال تحليل مضمون تصوراته . (١٢) تلك كانت المعالم الرئيسيه عند الأيديولوجيين الأول « الموسوعيين » والذين أول من بشروابتلك اللفظه وبهذا الفهم .

* المرحلة الثانية :

ظل مفهوم الأيديولوجيا بهذا المعنى فى إطار « مذهب الأيديولوجيين « زهاء نصف قرن تقريباً ، حتى جاء عالم الإجتماع الفرنسى « أميل دوركايم ١٨٥٨ - ١٩١٧ » وأنشأ نظرية تقول بأن الواقعات الذهنية ترجع إلى الواقعات الإجتماعية ، معتبراً هذه الأخيره مستقله عن وعى الأفراد . ويصف دوركايم على ضوء هذه النظرية ، نشوء الحالات الأيديولوجية وتكونها بقوله : « بدل ملاحظة الأشياء ووصفها ومقارنتها ، نكتفى إذ ذاك بوعى أفكارنا وتحليلها وتأليفها بعضها إلى البعض الآخر ، أى عوضاً عن إنشاء علم يتناول الحقائق الواقعيه ، لا نعود نصوغ سوى علم أيديولوجى » (١٣)

ونستخلص من الإستشهادات السالفه الذكر المعنى الفلسفى الذى أعطى لكلمة أيديولوجية خلال المرحلة الثانية من تاريخها ، ومفادة أن المنحى الأيديولوجى هو عملية الفهم المستنده إلى الأفكار ، وهو اليقين القائم على أفكار كقاعده له ، ونضرب مثلاً على هذا المفهوم ، البرهان الأيديولوجى على وجود الله ، أى الإنتقال من فكرة كائن أعلى تام الكمال إلى تقرير وجود هذا الكائن الأعلى (وبتعبير آخر يصبح القول أن لفظة أيديولوجيا كان يقصد بها فى المرحلة الثانية من تاريخها التحليل أو النقاش القائم على أفكار مجردة لا تنطبق على أمور واقعية) . ومن هنا كانت فكرة التمرد على النظام السياسى فى فلسفة التنوير فى أوربا فى القرن الثامن

عشر ، ومحاولات فلاسفة التنوير إخضاع كل الأشياء بما فيها المعتقدات الدينية للعقل ، وما لا يقبله العقل ، لا يجب الإيمان به ، والتصديق عليه .

* المرحلة الثالثة :

في هذه المرحلة ، كانت المجتمعات الرأسمالية تحرز تقدماً كبيراً فى السيطرة على العالم ، من خلال الإستعمار والتقدم الصناعى الكبير الذى أصاب المجتمع الغربى تحديداً ، وبدأت السيطرة والهيمنة على المستعمرات وأشباه المستعمرات ، وفى ذات الوقت ظهرت الماركسية كعقيدة كفاحية لتقويض النظام الرأسمالى القائم على الإستغلال والقهر ، وإنتشرت أفكار ، ماركسى ، وإنجلر ، ولينين وغيرهم ، وإزدادت حدة التناقضات الطبقية فى المجتمع الصناعى ، وأصبح هناك مستغلِين ومستغَلين ، وإحتدم الصراع الأيديولوجى بين الأفكار الرأسماليه والأفكار الإشتراكية .

ولذلك نجد أن كلمة أيديولوجيا إتخذت معنى سياسياً إجتماعياً حرفاً ، وأصبح إستعمالها يقتصر عليه ، وفى هذا المجال كانت اللفظه تعنى لدى المفكرين البرجوازين : « مجموعة من الأفكار ، والمعتقدات ، أو الآراء المتماسكة إلى حد ما ، والتى تعتبرها فئه إجتماعية معينه أو حزب سياسى معين بمثابة ما يقتضيه العقل ، مع أن دافعها الفعلى يكمن فى حاجة تبرير مشروعات معده لتلبية إحتياجات منفعية ، وغالباً ما تستعمل هذه الحاجة لأهداف دعائية » (١٤) .

وكانت الأيديولوجيا بهذا المفهوم فى تلك المرحلة تمثل : فكراً نظرياً يعتقد أنه يتنامى بطريقة تجريديه تعتمد على معطياته الخاصة وحدها ، مع أن هذا الفكر فى الحقيقة ليس سوى تعبير عن واقع إجتماعى إقتصادى ، لا يعيه أصحاب الأيديولوجيا ، أو على الأقل لا يدركون أن هذا الواقع هو الذى يقرر مضامين أفكارهم . .

ولعل ذلك يوضح لنا ، كيف أن مفكراً إجتماعياً ليبرالياً وتقدمياً مثل (كارل مانهاين ١٨٩٣ - ١٩٤٧) (١٥) لا يرى أن الطبقة العامله المتصديه لعمل تاريخى ، هى صاحبة الوعى الأصيل . بل أن صاحبته الحقيقيه هى الطبقة المفكره - النخبه - التى لا روابط لها أو المتخلية على الأصح عن الروابط الجزئية التى قد تجعلها متميزة النظره بصورة أو بأخرى ، وعلى ذلك فإن المقولة المركزية لهذا الفهم الكلى للأيديولوجيا ليست التزييف ولا خطأ الرؤية ، بل هى التغيير أو التحول الذى واجه هذا الفكر .

ومن الطريف حقاً أن يصحب تفكير « مانهايم » عندما يعالج العلاقة بين الأيديولوجيا واليوتوبيا ، تفكيراً متردداً بعض الشىء . ويؤكد « مانهايم » أن الأيديولوجيا واليوتوبيا نتيجتان متشابهتان للوعى الخاطىء ، كما أنهما معاً متعاليتان على الوجود الإجتماعى . إلا أن الأيديولوجيا ، الناظره إلى الماضى ، إنما توظف لحفظ الكيان الإجتماعى ، على حين أن اليويوبيا ، المتجهه إلى المستقبل ، تبدو كعامل ثورى ، ولكن صاحب الفكر الإجتماعى يرى أن مفهوم التعالى على وجود مفهوم يشتد التحفظ عليه ، ذلك لأن الأيديولوجيا المثبته على الماضى لا بد وأن يتعالى عليها (أو يتجاوز) الوجود الإجتماعى . (١٦) وأكثر من ذلك أن « مانهايم » يتجاهل الإلتباس الأساسى القائم فى مفهوم اليوتوبيا الذى يدل أحياناً على سلوك فردى إنفصامي مرضى ، وهروب إلى عالم الأحلام العقيمه .

لقد كانت لتحليل « مانهايم » لمسألة العلاقة المتبادلة بين الأيديولوجيا والمجتمع وبين الأيديولوجيا وعلم الإجتماع (وسنشرح ذلك تفصيلاً عند الحديث عن الفكر الماركسى) تأثير كبير على النظريات البرجوازية التى تلته . فقد إعتمد الفلاسفة وعلماء الإجتماع الغربيين المعاصرين الذين عالجوا مسائل الأيديولوجيا إلى حد كبير مقولات « مانهايم » .

ولنبحث الآن فى بعض صفات الأيديولوجيا ، كما هى موجوده فى أدبيات الفكر البرجوازى المعاصر . يمثل عالم الإجتماع الأمريكى (ج . س . روسيك J.S.Roucek) مكملاً تراث « مانهايم » فى الإتجاه القائل بأن أية أيديولوجيا ما هى إلا وعى مشوه . تعد الأيديولوجيا من وجهة نظر « روسيك » نظاماً من الأفكار التى لا تعكس الواقع بل ، وبالدرجة الأولى ، تمثيل نظره معينه حول العالم ، فى ضوء ما يتوجب أن يكون . أنها تشكل نظرية حول الحياة الإجتماعية وتعالج الحقائق من وجهة نظر نموذج معين ، محاولة ملائمة الواقع مع صوره موضوعه بصوره مسبقة من أجل إثبات صحة هذا النموذج . فالأيديولوجى لا يهتم بالمعرفة العلمية للحقيقة بل بنموذجه السياسى أو الفلسفى فقط . تشكل الأيديولوجيا مركباً من الحقائق والإدعاءات مرتبه بشكل يبرز نموذجاً معيناً لا يتفق دائماً مع الحقائق الإجتماعية . (١٧)

كما يدعى « روسيك » بوجود خلاف جوهرى بين علم الإجتماع والأيديولوجيا . فالأيديولوجيا مليئة بالقيم حيث تتم رؤية الأعمال والأفكار مثلها مثل النموذج على أنها إما « صحيحه » أو غير « صحيحه » .. أما العلم فإنه يصف ويوضح ما هو قائم ، أنه لا يقول شيئاً عما يجب أن يكون « أنه يعترف فقط بالوقائع » الفردية « غير المتباينة . كذلك التقييمات الذاتية والأحكام فإنها موجودة لدى الأيديولوجيين » (١٨) . أن كل الأيديولوجيات – فى رأى روسيك – خاطئه لأن الوعى الأيديولوجى مرادف دائماً لهدف ذاتى .

أما عالم الإجتماع الكندى « ل . هـ . جارستن H. Garstin.» فإنه يضع الأيديولوجيا على نفس المستوى مع النظره الإستسلامية القدريه للتاريخ البشرى . حيث يقول من يقبل الأيديولوجيا ، يقبل فى نفس الوقت

فلسفه لمجتمع مؤداها : أن يصب الماضى بصوره مسبقة فى الحاضر بينما يصب الحاضر بالتالى ، لا محاله ، فى المستقبل . تقدم الأيديولوجيا إطاراً من الأفكار التى يتوجب على الفرد أن يوفق تصرفاته وفقها ، كما تحدد الحدود التى يسمح له ضمنها أن يرى معنى العمليات الإجتماعية القائمة ، والدور الذى يجب أن يلعبه فى « دراما الحياه » . ويفرق « جارستن » بين أربعه عناصر أساسيه لأية أيديولوجيه . تشمل الأيديولوجيا بالمعنى الحقيقى لهذا التعبير ، فلسفه للتاريخ وتحليلاً للمرحله الحاليه من التطور الإنسانى فى ضوء فلسفة التاريخ هذه ورؤية مستقبليه لهذا التحليل ثم تحليلاً لتصرفات الناس الضرورية للإسراع فى تحقيق النتيجة الحتمية التى ثم التنبؤ لها . (١٩) وبالإضافة إلى كل ذلك ، يذكر « جارستن » بعض الملامح الأخرى التى تتميز بها الأيديولوجيات . هناك فى المقام الأول ما يسمى « التعنت الأيديولوجى » الذى يتمثل عادة بضيق النظرية التى لا تسمح بأية إنحرافات عن المبادىء والمقولات الموضوعية بضوره مسبقة وفى الإيمان التعصبى بصحتها المطلقة . والنتيجة بالتالى هى الهجوم الدائم والشديد على الأيديولوجيات المضاده أى بإختصار « صراع أيديولوجى » .

يتضح لنا مما سبق أن « جارستن » ينطلق فى نظرته للأيديولوجيات من منطلق مثالى وشكلى . فهو يترك جانباً مسألة أصل الأيديولوجيات وطابعها الطبقى ومضمونها فتبدو الأيديولوجيات منعزلة عن بنيتها الإجتماعية ، وعن الطبقات بالدرجة الأولى ، أنه يقدمها كنوع من التركيب الفكرى المستقل الذى يحدد سلوك فئات مختلفة من الناس . » وخلال مجمل أفكار « مانهايم » حول الأيديولوجيات تبرز فكرة كون الأيديولوجيا تعتبر نوعاً من الظواهر « غير الطبيعية » فى الحياة المجتمعية وأن جزءاً معيناً من

الناس فقط يقتنع بها بينما يبقى الأخرون – الذين يهدى « مانهايم » تعاطفه معهم ويحسب نفسه منهم – دون أيديولوجيا . (٢٠)

صحيح أن « جارستن » يقول أن الأيديولوجيات « تلبى رغبات معينه ، خاصة ببعض الناس الذين يعيشون فى المجتمع » كما أنه يذكر أنواعاً ثلاثة من هذه الرغبات هى : الرغبة فى الرفاه الإقتصادى ، والرغبه فى فهم معنى التاريخ والحياه الإنسانيه الفرديه ، والرغبه فى الحصول على مستوى ووضع معين فى المجتمع . إلا أن « جارستن » ، يتميز هنا أيضاً بالتحليل المجرد – الشكلى الذى لا يمكنه من تحديد محتوى هذه الرغبات . فلننظر مثلاً إلى تقييمه للعلاقة بين الأيديولوجيات ومعنى التاريخ . أنه يقول : « بأن الأفراد مشحونين دائماً بالرغبه كى يلائموا أنفسهم مع الأهمية التى يعطيها الناس لهذا الحدث أو ذاك أو هذا التصرف أو ذاك . وتصبح هذه الرغبة أكثر إلحاحاً عندما يكون للفرد فى وضع لا يستطيع معه فهم أو توجيه القوى الإقتصاديه والسياسيه والإجتماعيه التى ترمى به لأسباب غير ملموسه ، مره فى هذا الإتجاه ومره فى الإتجاه الآخر . فعندما تكون القوى الفاعله فى المجتمع معقده إلى درجه يصعب معها كثيراً على الفرد العادى تفسير نتائجها ... فإن الناس يبحثون عن نظرية معينه تستطيع الإحاطه بأهمية الأحداث التى تجرى أمامهم » (٢١) إن الأيديولوجيا فى نظر « جارستن » هى التى تؤدى هذه المهمه ، أنها تستطيع الإحاطه بمعنى وأهمية كل من الوجود الفردى أو الأحداث المجتمعية بصورة وافيه..

أما الخاصية الأخيره التى يذكرها « جارستن » للأيديولوجيا فهى أن الأيديويوجيا « تلعب فى المجتمعات التى تهيمن عليها كقوة نحو تحقيق التكامل » (٢٢) فالأيديولوجيات من وجهة نظر « جارستن » توحد الناس

وتجمع بينهم بأسم ومن أجل الوصول إلى أهداف إقتصادية وسياسية وعسكريه أو غيرها من الأهداف الإجتماعية . إنها تزيد من تماسك المجتمع الأمر الذى يجعل من « المجتمع الأيديولوجى مجتمعاً ديكتاتورياً » . أما المجتمعات التى تكون فيها أهمية الأيديولوجيات أقل ، فهى مجتمعات ديمقراطية « تعدديه » تسمح بتعدد المواقف والآراء .

أن « جارستن » يبقى – بشكل عام – فى الجانب الخارجى السطحى ، كما يبقى – بشكل خاص – فى الجانب السوسيولوجى النفسى للأيديولوجيات . أنه لا يحاول الكشف عن الجذور الإجتماعية والطبقية للأيديولوجيا ، حيث تتم تحليلاته بمعزل عن تحليل الوجود المجتمعى والواقع الإجتماعى . لهذا السبب يبقى متميزاً بطرحه المسألة بشكل مثالى وشكلى . وتبقى التعابير التى يستعين بها لوصف الأيديولوجيا ، مجرده وعائمه تتيح المجال أمام تفسيرات متباينة . أما التصور العام للمسألة فهو مشوه ومحرف . فمثلاً ماذا يعنى قوله : أن الأيديولوجيا تشكل قوه نحو تحقيق التكامل فى المجتمع ؟ هذا قول صحيح من زاويه ضيقه جداً . ذلك أن الأيديولوجيا بالدرجة الأولى ، إنعكاس « لقوى تكامل » أخرى أكثر عمقاً ، إقتصاديه بصوره رئيسيه . أنها توحد الناس بالقدر الذى يملكون فيه مصالح إقتصاديه وسياسيه وإجتماعيه ... الخ مشتركه تشكل « قوى تكامل » حقيقيه . إن قول « جارستن » لا يلامس بأى حال من الأحوال مضمون المسألة ، أى الأهداف والوسائل التى توجد بواسطتها الناس .

ولقد إنتشر فى عقد الستينات والسبعينات بين علماء الإجتماع البرجوازين ، الأطروحه القائله : بأن الأيديولوجيا ، تشكل عقبه فى طريق التطور الإجتماعى السريع . لذلك وضع عالم الإجتماع « ج . شبنجلر J. Spengler » . الأيديولوجيا على نفس المستوى مع قوى المجتمع غير

العقلانيه مثل الأهواء والقيم . حيث يقول : « الأيديولوجيا تؤدى إلى تباطؤ كل من التطور الإقتصادى والسياسى والإجتماعى » (٢٣) . وذلك لكون الأيديولوجيا ، فى ضوء فقدانها للموضوعيه ، تحدد للحركه إتجاهاً معيناً وترفض أية إختلافات ممكنه . وليس من الصعب علينا إكتشاف الهدف السياسى المستتر الذى يكمن خلف هذه المقوله ، حيث أنها موجهه بصوره كامله وبالدرجه الأولى ضد البلدان الإشتراكيه ، والبلدان الفتيه فى أفريقيا وأسيا وأمريكا اللاتينيه .

وأخيراً يمكن أن نقول أنه لا يمكن حل أية مسألة جزئية من مسائل علم الإجتماع بصوره صحيحه ، إلا فى إطار نظريه إجتماعيه علميه حقيقيه . وإذا كان العديد من علماء الإجتماع البرجوازيين يفهمون بعض الخصائص المميزة للأيديولوجيا ، بصوره صحيحه ، بوصفها ظاهره إجتماعيه ، إلا إنهم لا يستطيعون حل هذه المسألة بمجملها حلاً صحيحاً ، لأن مفاهيمهم الأساسيه حول المجتمع وقوانينه ، وحول القوى المحركه لتطوره ، تبقى غير علميه بالمره .

الأيديولوجيا فى الفكر الماركسى :

لا شك أن مفهوم « الأيديولوجيا » عند ماركس يختلف عن أو يتناقض مع المفهوم المنتشر لها بين الماركسين وغيرهم . (٢٤) والذى إنتقل إلى الفكر الماركسى من الجيل الأول للماركسيين ، وأخذ دفعته الأساسيه من « لينين » الذى إستطاع نتيجة نجاحه السياسى أن يدعم مفاهيمه بإعتبارها المفاهيم الماركسيه الصحيحه ومنها طبعاً مفهومه للأيديولوجيا . إلا أن الإتفاق بين المفكرين الماركسيين على مفهوم للأيديولوجيا مناقض لمفهوم مؤسس الماركسيه ، لا يتجاوز الإطار العام ، أما داخل هذا الإطار العام فنجد

الكثير من الإختلافات والتباينات . ولعل ذلك دليل على هؤلاء الذين يتهمون الفكر الماركسى بالدجمه والجمود .

فمع أسمى ماركسى وإنجلر ، دخل تعبير « الأيديولوجيا » العلم كتعبير سوسيولوجى . لقد تم إستعمال تعبير الأيديولوجيا من قبل مؤسسن الماركسيه فى إنتاجهم الفكرى ، الذى يتضح لنا من خلال دراسته ما يلى :

– أنه لم يقم عبر حياته بأى دراسة منتظمة فى هذا المجال بحيث يمكن الإستناد إليها فى إستخدام هذا الفمهوم ، إذ أنه قد إستخدمه بشكل متناثر فى كتاباته وفى أغلب الأحيان كصفه لفكر أو موقف أو جماعه . (٢٥)

– أن ماركس لم يستخدم هذا المفهوم إلا إبتداء من عام ١٨٤٥ عندما كتب « أطروحات فيورباخ » و الأيديولوجيا الألمانية » . ومنذ أن بدأ فى دراسته للإقتصاد السياسى فى عام ١٨٥٨ إلى أن كتب كتابه « رأس المال » إختفى الإستخدام المباشر لهذا التعبير .

– أن المعنى العام الذى كان يعطيه ماركس لمفهوم الأيديولوجيا بدأ مع كتاباته الفلسفيه الأولى وإستمر إلى كتابه « رأس المال » وإن كان فى كل مرحله يأخذ شكلاً أكثر تحديداً وأكثر أبعاداً أو أكثر غنى . (٢٦) ولكن هناك بعض الشراح أمثال « التوسير » الذى يفرق بين كتابات ماركس الشاب وماركس الناضج ، ويسمى هذا بالإنقطاع المعرفى ، الذى يبرر على أساسه مفهومه الخاص للأيديولوجيا ، والذى يدخل ضمن الإطار العام لمفهوم الأجيال الماركسية التاليه لماركس .

لقد بدأ ماركس بالتعبير عن مفهوم الأيديولوجيا ، في كتاباته الفلسفيه النقديه ضد كل من هيجل وفيورباخ . ففي نقده لمفهوم هيجل - الذى إعتبره ممثلاً للمثاليه الألمانيه - عن الدوله ، رأى ماركس أن المشكلة الحقيقيه تكمن فى أن هيجل إعتبر الأفكار هى الأساس ونقطة الإنطلاق ، وليس الواقع والممارسة ، فى حين يرى ماركس أن الأفكار تنشأ من الممارسة وتعبر عن الواقع . وهذا هو السبب فى أن هيجل إعتبر الدوله البروسية تجسيداً فى الواقع للفكره المطلقه التى تظهر فى أشكال متجسدة متتاليه تعبر عن تطورها . وبالتالى فإن موقف هيجل الذى هو قلب للعلاقة بين الفكر والواقع يؤدى إلى تبرير هذا الواقع . وكذلك بالنسبه إلى موقف فيورباخ من الدين فإن فيورباخ يعتبر الدين مجرد وهم خلقه الإنسان فقد جسد الإنسان ذاته فى شكل اله ، ثم إعتبر هذا الاله هو الأساس ، هو الخالق ، فى حين أن الاله من خلقه . وهكذا فإن الإنسان قد قلب الحقيقه كما أن فيورباخ يرى القضيه وهم وإن إكتشاف هذه الحقيقه كفيل بتحرير الإنسان . إلا أن ماركس ينتقد هذا التفكير إذ يعتبر الدين مجرد تعويض عقلى عن واقع غير كامل إذ يكون الإنسان فى مخيلته حلاً متكاملاً خارج نطاق الواقع فى محاولة لمواجهة تناقضات هذا الواقع وبالتالى فإن العملية هى مجرد قلب صوره الواقع فى الوعى أو محاولة لحل تناقضات الواقع فى مجال الوعى . ومن هنا جاء قول ماركس « أن الدين أفيون الشعوب » بمعنى أنه يساعد على مواجهة الآلام وتناقضات الواقع المعاش . (٢٧) ومن هذا الفكر وصل ماركس أيضاً إلى أن كشف التشويه الذى يحدث للواقع فى الوعى لا يمثل حلاً إذ أن الحل يكمن فى حل تناقضات الواقع . ومن هنا نستطيع القول بأن الإطار النظرى الذى إنبثق منه مفهوم الأيديولوجيا عند ماركس هو إكتشافه ونقده لبعض أشكال الوعى الزائف .

كما أن ماركس يرى أن هذا الوعى المشوه ليس تعبيراً عن وهم ليس له أساس فى الواقع الإجتماعى ، بل ينبثق من التناقضات الإجتماعية . فالفهم المثالى للدوله كتعبير عن الفكره المطلقه ليس سوى تعبير فى الوعى عن إنفصال الدوله عن المجتمع وظهورها كقوه فوقية فى حين أنها فى الحقيقه من خلقه .

إذن نستطيع القول بأن ماركس كان يعتبر أن هناك بعض أشكال الوعى الزائف تنتج من قلب صوره الواقع فى الوعى . وفى كتاب « الأيديولوجيا الألمانيه » إستعمل بعض الإستعارات ليعبر عن فكرة الواقع فى الوعى - مثل الكاميرا أو شبكية العين - التى تنتج بعض أشكال الوعى الزائف . وليس كل أشكال الوعى ، وإلا لفقدت نظريته فى نشوء وتطور الأفكار معناها . فهو يرى أن الأفكار هى تعبير واع - سواء صحيح أو غير صحيح - عن علاقات وأنشطة الإنسان وأن بعض أشكال الوعى غير الصحيح أو المشوه تمثل قلباً للحقيقه رأساً على عقب فى مخيلة البشر وهذا ينتج عن ما يسميه « محدودية نمط نشاطهم المادى » ومحدودية العلاقات الإجتماعية التى تنشأ عن هذا النشاط . (٢٨)

لقد عبر ماركس فى الأيديولوجيا الألمانية عن إكتشافه للأفكار الأساسيه للماديه التاريخيه ، بأن الأفكار يمكن أن تفهم فهماً صحيحاً فقط من خلال الممارسة ، فإنه فى مرحلة تاليه من تطوره الفكرى وصل إلى مزيد من التحديد والدقه لهذه المقوله العامه فى دراسته للنظام الرأسمالى التى بدأت من عام ١٨٥٨ وإنتهت بكتابة « رأس المال » وهى المرحلة التى أخذ فيها مفهومه للأيديولوجيا أبعاده النهائيه دون أن يستخدم هذا المصطلح فى كتاباته . وبإعادة قراءة علم المنطق لهيجل عام ١٨٥٨ إستفاد ماركس من فكرة وجود مستويين للحقيقه : الأول هو مستوى الظواهر

والثانى هو مستوى الجوهر . حيث وصل إنطلاقاً من هذه الفكره إلى أن الممارسه فى النظام الرأسمالى ليست بسيطه ولا تظهر حقيقتها أو جوهرها على السطح . فالحقيقة تنقسم إلى مستويين الأول مستوى الظواهر الذى يمثله مجال التبادل والثانى مستوى الجوهر الذى يمثله مجال الإنتاج . حيث يخفى مستوى الظواهر حقيقة ما يجرى فى مستوى الجوهر . وهكذا فإذا كانت الأفكار هى تشويه أو قلب للواقع فإن ذلك فى الحقيقة نتيجة أن الحقيقة تظهر لنا مقلوبه رأساً على عقب . (٢٩)

إن التشويه الأساسى فى النظام الرأسمالى يكمن فى أن حقيقة العمل السابق أو الميت « رأس المال » يسيطر على العمل الحاضر أو الحى تظهر لنا فى صوره وعى مشوه معكوس فى مجال التبادل وهو مجال موضوعى وليس وهماً بحيث يصعب كشف هذا الجوهر . الأيديولوجيا تخفى التناقضات بتكوين وعى مشوه أو معكوس لمستوى من الحقيقه هو فى ذاته مشوه أو معكوس ولا يعبر عن الجوهر . ولكنه فى ذات الوقت موضوعى . فعلى مستوى علاقات السوق يظهر أن ثمن تكلفة السلعه يشكل قيمتها الفعلية وإن فائض القيمة ينبع من بيع المنتج بأعلى من قيمته كما يقول ماركس فى كتابه « رأس المال » . أى أن دوران السلعه فى السوق هو مصدر فائض القيمه والربح عباره عن الفرق بين ثمن بيع السلعه وثمن تكلفتها . (٣٠) ويؤكد ماركس أيضاً أن كل شىء يظهر بشكل معكوس فى المنافسة . أن النمط النهائى للعلاقات الإقتصاديه هو عكس نمطها الجوهرى المختص فى داخلها والمفاهيم التى تعبر عنه . ومن هنا نرى أن ماركس يعتبر أن الأيديولوجيا فى الأساس تظهر فى الوعى العفوى للبشر نتيجة الممارسة اليومية لحياتهم وعلاقاتهم وأن هذه الأيديولوجيا تخفى هذا التناقض وبالتالى تعمل على إعادة إنتاجه ، أى إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية . (٣١)

ورغم أن الأيديولوجيا تمثل الجوهر بل تعمل على إخفائه فهى ليست وهم لا أساس إجتماعى له كما هو واضح من الأمثلة السابقة . وبالتالى فإننا عندما نجد أن الذين يعيشون تلك العلاقات الإقتصادية يتمسكون بهذه الأفكار الأيديولوجيه فإن علينا أن نعرف أن السبب فى ذلك هو أن ما يظهر لهم فى الواقع هو مستوى الظواهر وليس الجوهر . (٣٢)

وإذا كانت الأيديولوجيا هى إنعكاس مشوه فى الوعى ناتج من وجود مستويين للحقيقه وأن مستوى الظواهر هو الذى ينعكس فى الوعى ويؤدى إلي ظهور الأفكار الأيديولوجيه فإن ذلك يعنى أمريين :

- أن الأيديولوجيا تظهر بشكل عفوى .
- أن الأيديولوجيا ليست من إنتاج طبقه معينه .

ويترتب على ذلك أن الأيديولوجيا ليست نتيجة عملية تآمر تقوم بها طبقة معينه عن وعى لتحقيق سيطرتها أو لضمان إستمرار تلك السيطرة . إذ أن التعرض للظواهر التى تؤدى إلى تشويه الوعى هو من نصيب كافة الطبقات سواء المستغِلة أو المستغَلة ، إلا أن هذا الوعى الزائف يحقق مصلحه الطبقات المستغِله إذ يؤدى إلى إعادة إنتاج نفس العلاقات التى تضمن إستمرار الإستغلال . (٣٣)

فالأيديولوجيا إذن تستمد معناها وأهميتها من الدور الذى تقوم به وليس من ألطبقة التى تنتجها . فهى نوع من الوعى الزائف ينتجه مجتمع على أساس من نمط إنتاج معين ولا تنتجه طبقه محدده ولكنه يخدم طبقه معينه هى الطبقه المستغله . (٣٤)

وعلى هذا فإن تفسير قول ماركس أن الأفكار السائده فى كل حقبه هى أفكار الطبقه السائده هو أنها فى الأساس تعبر عن مصالح الطبقه

السائده ولا يشترط أن تكون من إنتاجها إلا أن هذا التفسير لا يمنع من وجود تفسيراً آخر مكمل له وهو أن الإنتاج الفكرى فى ظل النظام الرأسمالى شأنه شأن أى إنتاج آخر تحت سيطرة الطبقه المستغله ، وبالتالى فإن الفكر الذى يعبر عن مصالحها هو الفكر الذى تتاح له فرصة أوسع للإنتشار والذيوع وبالتالى السيطره فى وقت تكون فيه الطبقات المستغله فاقدة لفرص الإنتاج الفكرى ، الذى أصبح يتم إنتاجه من خلال مؤسسات لأنها جُردت من الأدوات المادية لإنتاجه .

إن خاصية الأيديولوجيا ، بالفهم السابق لطبقة إجتماعية تتحدد حسب وضع هذه الطبقة فى المجتمع ، وحسب المصلحه الطبقيه الناتجة عنه . فقبل الإشتراكية لم تكن هناك طبقه إجتماعية ما تستطيع – فى صعودها – أن تحقق رسالتها التاريخيه ، أى التغيير الثورى للعلاقات الإجتماعيه ، إلا إذا إمتلكت معرفه حقيقيه دقيقه – بدرجة ما – بالواقع الإجتماعى . فمثلاً البرجوازيه الفرنسيه فى القرن الثامن عشر ، خلقت أيديولوجية كانت تقدم تصوراً دقيقاً فى كثير من النواحى ، للواقع ، وبذلك إستطاعت أن تضع الأساس النظرى للثوره البرجوازيه .

وفى أيديولوجية البرجوازيه الصاعده ، تظهر مصلحتها الطبقيه الخاصه وكأنها مصلحة المجتمع كله ، ويظهر تحقيق أهدافها الطبقية ، كأنه تحقيق للمصلحه العامه لكل الطبقات والفئات المضطهده : « فى الواقع ، كل طبقه جديده تحل محل الطبقه التى كانت تسيطر قبلها ، تضطر ، ولو لكى تصل إلى أهدافها فقط ، أن تصور مصلحتها كأنها المصلحه المشتركه لكل أعضاء المجتمع » (٣٥) .

وبقدر ما تسيطر الطبقة المستغله .. وتصبح عائقاً فى وجه التطور

الإجتماعى الواسع ، بقدر ما تستخدم أيديولوجيتها فى الحفاظ على سيطرتها - وفى محاربة أيديولوجيا الطبقات المقهوره والمستغلة التى تتطور - وفى نشر فكرة أبدية العلاقات القائمه وخلودها . وتصبح أيديولوجية هذه الطبقة عقبه فى وجة التطور الإجتماعى . وقد كان ماركس يوضح بخصوص الأيديولوجية : « أنها من الآن فصاعداً ، لم تعد صحة هذا المبدأ أو ذاك مهمه ، بل ما إذا كان صداه حسناً أو سيئاً ، ساراً أم لا بالنسبة للبوليس ؟ مفيداً أم ضاراً لرأس المال » (٣٦) .

من خلال ما سبق ، يتضح لنا أن ماركس وإنجلز قد إستعملا فى العديد من مؤلفاتهم ، مفهوم الأيديولوجيا للدلاله على التعبير الخاطىء المشوه للواقع الإجتماعى ، بمعنى النظره المثاليه لهذه الأيديولوجيا . صحيح أن مؤسس الماركسيه ، إعتبر النظره المثاليه للتاريخ كأيديولوجيا وناضلاً ضد الأيديولوجيا البرجوازيه ، إلا أنهما لم يقفا ضد المواقف الطبقيه فى علم المجتمع بشكل عام . إن ذلك الترابط التاريخى وبالإعتماد على الرؤيا المستخلصة منه حول الإنتصار الحالى للطبقة العامله فى العديد من البلدان الرأسماليه ، كان أساس النقد الذى مارسه ماركس وإنجلز للأيديولوجيا ، نقد للأعلميه وفقدان أن موضوعية الأيديولوجيا البرجوازيه ، التى تشكل « وعياً خاطئاً . وقد وصف مؤسس الماركسيه هذه الأيديولوجيا كطريقه ، تقدم من خلالها الأيديولوجيا البرجوازيه المتصنعه والمرئيه مصالحها الخاصة كمصالح عامه » (٣٧) وهنا لا بد من القول فى هذا المجال بأن تحليل جوهر الوعى الخاطىء والأيديولوجيا الخاطئه وشروط نشوئها وإختفائها ، الذى قام به مؤسس الماركسيه لا يزال حتى اليوم أيضاً له أهميته فى تعريه مختلف النظريات البرجوازيه اللاعلميه.

لقد نظر ماركس وإنجلز إلى أفكار المجتمع من خلال إشتراطها

بالواقع المادى كما حددا أهمية الأفكار بالإرتباط مع دورها فى الصراع الطبقي ، وهكذا كتب ماركس فى مقدمة كتابه : « نقد الإقتصاد السياسى » ما يلى : مع تغيير الأساس الإقتصادى تتغير جميع البنى الفوقيه أما بصورة بطئية أو سريعه . وعند النظر إلى مثل هذه التغيرات يتوجب على الإنسان التفريق دائماً بين التحول المادى والعلمى الطبيعى ضمن شروط الإنتاج الإقتصادية المثبته وبين التحولات الحقوقيه والسياسيه والفنيه والفلسفيه أى بإختصار الأشكال الأيديولوجيه التى يعى الناس من خلالها هذا الصراع ويحركوه (٣٨) .

وفى كتاب « لودفيج فورباخ ونهاية الفلسفه الكلاسيكيه الألمانيه » وفى الرسائل حول الماديه التاريخيه والأعمال الأخرى ، إعتبر إنجلز النظرات السياسيه والحقوقيه والفلسفيه والدينيه أيديولوجيا ، دون أن يكون فى ذهنه ، بأى حال من الأحوال إعطاء هذا التعبير سمه سلبيه . ولما كان الأمر كذلك أيضاً ، بالنسبه لماركس فقد كانت الأيديولوجيا بالنسبه إليه حلقه ضروريه فى التطور التاريخى للوعى المجتمعى والمعرفه المجتمعيه . إن الأيديولوجيا حتميه تاريخيه وذلك من خلال المستوى الذى وصل إليه المجتمع فى الإنتاج والعلم والثقافه (٣٩) . بمعنى أن لكل نمط إنتاج قائم على التناقض نوع خاص من الوعى الأيديولوجى يتلائم معه . كما أكد ماركس وإنجلز أيضاً على الجوهر الطبقى للأيديولوجيا فى المجتمع المنقسم إلى طبقات متناقضه .

وفى هذا المجال كتب إنجلز يقول : إن العصور الوسطى لم تعرف سوى شكلاً واحداً للأيديولوجيا : الدين واللاهوت . ولكن عندما تطورت البرجوازية فى القرن السادس عشر وأصبحت قويه بالقدر الذى إستطاعت

معه أن يكون لها أيديولوجيتها الخاصه بها والمتطابقه مع وجهة نظرها الطبقية ، قامت بثورتها الكبرى والنهائيه ، الثوره الفرنسيه ، مستعينه بالأفكار الحقوقيه والسياسيه فقط ومهمته بالدين بالقدر الذى يحقق مصالحها (٤٠) .

من كل ما سبق ، نقول أنه من الخطأ الإعتقاد بأن ماركس وإنجلز قد وصفا الأيديولوجيا بإستمرار على نفس المستوى مع الوعى الخاطىء (٤١) . بل لقد رأى مؤسس الماركسيه فى التطورات « الأيديولوجية » القديمة عناصر من الحقيقه الموضوعيه . وحتى ولو لم يصف ماركس وإنجلز النظره الديالكتيكيه - الماديه للعالم كأيديولوجيا ، فإنهما قاما فعلاً بالتفسير العلمى للنظرات الفلسفية والإقتصادية والسياسيه والحقوقيه والخلقيه التى تعكس المصالح الأساسيه للطبقة العامله .

وفى نهاية هذا العرض عن مفهوم الأيديولوجيا عند كل من ماركس وإنجلز ، يجدر بنا الإحاطه بآليات إنتاج الأيديولوجيا لإخفاء التناقضات سواء بوعى أو بدون وعى للمحافظة فى النتيجة النهائية على النظام القائم . وسنشير فى الفقرات التاليه إلى الآليات الأساسيه التى تظهر فى كتابات ماركس ، والتى تظهر بشكل أساسى فى كتاباته عن نظريات فائض القيمه (٤٢) :

(أ) إنكار وجود التناقض :

ينتقد ماركس المبررين ومن يسميهم الإقتصاديين المبتذلين لأنهم يحاولون إخفاء حقيقة أبسط العلاقات الإقتصادية القائمه علي التناقض والتمسك بفكرة الوحده فى مقابل فكرة التناقض ، ما يؤدى إلى ستر التناقض لصالح الطبقات المستغلة ، أى خلق أفكار أيديولوجيه .

(ب) سوء فهم التناقضات :

هذه الآليه تقوم على الإعتراف بوجود التناقضات ولكن عرضها بشكل يخفى طبيعتها وبالتالى يؤدى إلى إنكار إمكانية حلها ، ويعتبر ماركس « سيسمندى » مثالاً عل ذلك . فهو على وعى بتناقضات النظام الرأسمالى وينتقدها بشده ولكنه لا يفهم طبيعتها وبالتالى لا يفهم كيف يحلها ، كما يقول نفس الشىء عن بعض نقاد «ريكاردو » اليسارين إذ يقول أنه « بقدر ما هو ضئيل فهم ريكاردو للوحده بين رأس المال والعمل فى نظامه ، فإن فهمهم (النقاد) للتناقضات التى يصفونها أيضاً ضئيل .

(جـ) وضع التناقضات فى غير موضعها :

وهذه الآليه قائمه على الخلط بين ظاهرة التناقض وجوهره . ويضرب ماركس مثلاً بذلك « رافنستون » الذى يعتبر أن شكل الرأسماليه يكمن فى وجود إنتاج الآلات والمنتجات الكماليه والعلوم الطبيعيه والفن ... إلخ وبالتالى يتصور أن التخلص من ثمار النظام الرأسمالى هو الطريق لحل تناقضاته وهو ما يعنى فى الحقيقه عدم القدره على التفريق بين أدوات الإنتاج والطريقه التى يستخدم بها ، وبالتالى توجيه الهجوم إلى الآلات بدلاً من توجيهه إلى علاقات الإنتاج .

(د) تذويب التناقضات :

وهذه الآليه تقوم على وعى التناقضات مع محاولة إحتوائها والتخفيف من أشكالها العدائيه بغرض المحافظة – فى نهاية الأمر – على إستمرار نفس النظام الإجتماعى القائم على التناقضات ، ويعتبر ماركس الإشتراكيه الديمقراطيه تعبيراً عن هذا النوع من الآليات .

وفى ختام هذا العرض نوجز فهم ماركس للأيديولوجيا ، بانه قائم على

أساس أنها أفكار تعبر عن نوع معين من الوعى الزائف وتنتج من الممارسة المحدوده للحياه الماديه الناتجه عن المجتمع الطبقى الذى نشا تاريخياً على أساس تقسيم معين للعمل . وأن هذا الوعى الزائف فى المجتمع الرأسمالى ينتج من ظهور العلاقات الإجتماعيه فى مجال التداول والتبادل فى السوق بشكل يخفى جوهرها فى مجال علاقات الإنتاج ، فهى وعى موضوعى ولكنه زائف لدى أفراد المجتمع بصرف النظر عن وضعهم الطبقى ويؤدى إلى خدمة مصالح الطبقة المستغله . ويرى ماركس أن دور العلم هو كشف التشويه الأيديولوجى ، وليس القضاء عليه ، لأن القضاء عليه يقتضى تغيير الواقع ، كما يقول فإن الإنسان لا يستطيع أن يحل فى فكرة التناقضات التى لا يمكنه حلها فى الواقع . وإعتبر أيضاً إكتشافاته فى مجالات الفلسفة والإقتصاد ونظريته فى التاريخ علماً يكشف التناقضات فى المجتمع الرأسمالى ؛ وأنه يتعين بناء على هذا العلم العمل على القضاء على المجتمع الطبقى ، وبالتالى القضاء على التناقاضات التى تؤدى إلى ظهور الأيديولوجيا ، وهكذا تكون نهاية الأيديولوجيا .

لقد حاولنا فى العرض السابق الإحاطه قدر الإمكان بالاطروحات الأساسيه لكل من ماركس وإنجلز حول « الأيديولوجيا » وكما سبق التنويه فإن الفكر الماركسى لا ينظر إلى الأيديولوجيا نظره واحده ، لذا حاولنا عرض أفكار مؤسس الماركسيه ، ثم بعد ذلك نتناول بالعرض أفكار « لينين » التى تختلف بدورها عن فهم ماركس للأيديولوجيا ، ويعود ذلك إلى طبيعة الظرف الموضوعى والتاريخى الذى عاش فيه « لينين » كمؤسس للدوله الإشتراكيه العلميه ، وفيا يلى سنتعرف على أهم أفكار لينين حول الأيديولوجيا ونقاط الإتفاق والخلاف مع مؤسس الماركسيه .

* لينين ... والأيديولوجيا :

لا يُعد « لينين » مفكراً ماركسياً وفقط ، ولا منظراً للماركسيه ، بل أن الأهمية العظمى التى إحتلها « لينين » هى كونه أول من أختبر الأفكار

الماركسيه فى الواقع العملى وأول مؤسس للدوله الإشتراكيه ، التى طبق فيها مجمل الأفكار التى بشر بها ماركس وإنجلز . ومن هنا أيضاً فإن « لينين » يعد مناضلاً ، وثورياً ، وممارساً للنظريه الماركسيه ، ومن هنا ، فإن إعتناق الماركسيه لا يأتى فقط من الإيمان بأفكار ماركس وإنجلز ، بل يجب الإيمان بأفكار « لينين » أيضاً .

لقد كان مفهوم الأيديولوجيا عند لينين مناقض لمفهوم ماركس . لأن ماركس أعطى مفهوم الأيديولوجيا معنى معرفياً سلبياً ، فى حين إعتبر لينين الأيديولوجيا هى : مجموع أشكال المعرفه والنظريات التى تنتجها طبقة معينه للتعبير عن مصالحها ، وبالتالى فكما أن هناك أيديولوجية تخص الطبقه البرجوازيه ، فإن هناك أيضاً أيديولوجيا تخص الطبقه العامله – الشغيله – (٤٣) . ومن هنا إرتبطت الأيديولوجيا بالطبقه بصرف النظر عن تقييمها المعرفى ، بل أن التقييم المعرفى يتوقف على الطبقه الحامله للأيديولوجيا ، وبذلك فقد المفهوم معناه النقدى عند ماركس ، وأصبح من الممكن التحدث عن أيديولوجيا علميه وأخرى غير علميه ، بعد أن كان العلم نقيض الأيديولوجيا عند ماركس ، بل وطرح سؤال هام وجوهرى هو : هل الأيديولوجيا البرجوازيه علميه فى مرحلة صعود البرجوازيه بإعتبارها الطبقه المعبره فى ذلك الوقت عن التطور التاريخى ؟ وأصبحت الأيديولوجيا مساويه للوعى الطبقى الذى يعتبره لينين جزءاً من البناء الفوقى القائم على القاعده الإقتصاديه ، إلا أن لينين يرى أن الوعى الطبقى قد لا يصل إلى الأيديولوجيا التى تعبر عن مصالح الطبقه ، ويتعين أن تحقن الأيديولوجيا العلميه – أى التى تعبر عن وعى الطبقه الحقيقى لمصالحها التاريخيه ، ومن خارجها إذ أنها نتاج المفكرين الذين ينشأون خارج الطبقه ، وكل ذلك بالطبع بالنسبه للطبقه العامله بإعتبار أن مهمتها الثوريه هى تحقيق الثوره الإشتراكيه . إن لينين يرى أن الأيديولوجيا جزء من البناء الفوقى الذى هو نتاج البناء التحتى ، ولا يمكن أن يتم تغيير فى

البناء التحتى إلا بتغيير المجتمع ككل . أى أنه لا يوجد تأثير للبناء الفوقى على البناء التحتى (٤٤) .

وبذلك أفقد لينين مفهوم الأيديولوجيا معناه ودوره فى مفهوم ماركس ، ومنذ ذلك الوقت زاد الغموض والتداخل بين الأيديولوجيا والعديد من مجالات المعرفه والمفاهيم مثل : الفلسفه والفهم الشائع ، والوعى الطبقى والوعى الحقيقى والوعى الزائف والبناء الفوقى ، ونشأ الخلاف فى نشأتها ومعناها ومكوناتها ودورها وعلاقتها بالعلم ومستقبلها . فمثلاً على أساس مفهوم ماركس للأيديولوجيا فإنها تنتهى بنهاية المجتمع الطبقى . أما على أساس مفهوم لينين فهى باقيه للأبد . وما الصراع الذى إحتدم فى الستينات حول مقوله « نهاية الأيديولوجيا » ورفض الماركسيون لفكرة نهاية الأيديولوجيا إلا أنهم يستخدمون المفهوم اللينينى ، أما إذا إستخدموا مفهوم ماركس لكانوا أول المؤكدين لنهاية الأيديولوجيا بتحقيق المجتمع اللاطبقى . لكن كيفية تحقيق المجتمع اللاطبقى تستلزم النضال الأيديولوجى ، لأن علم الإجتماع البرجوازى حينما طرح مقولة « نهاية الأيديولوجيا » (٤٥) كان يقصد عقم الفهم الماركسى لها وعدم أهميتها وجدواها . وقد كتب لينين : « لا يجوز للإشتراكيه العلميه أن تنسى هدفنا النهائى ولا لدقيقة واحده ، بل يجب بإستمرا أن تنشر الأيديولوجيا البروليتاريه ، علم الإشتراكيه العلميه ، أى الماركسيه وحمايتها من التشويه وتطويرها ، ويجب علينا النضال دونما كلل ضد الأيديولوجيا البرجوازيه مهما إستطاعت تغليف نفسها بأثواب حديثه براقه » . (٤٦) لقد كان لينين هو الذى أدخل إلى العلم تعبير الأيديولوجيا العمليه .

إذن الأيديولوجيا العلميه من الوجهة الماركسيه : هى وعى مجتمعى معين أو وعى طبقى أو فئه إجتماعيه معينه ، محدد من خلال الشروط الماديه لوجودها ، ويعكس

الإتجاهات والمبادىء والأهداف الأساسيه لنشاطها العلمى ويمكن القول أن مثل هذا الفهم اللينيتى للأيديولوجيا بالمعنى السابق ، يساعد على توضيح نوعية هذه الظواهر المجتمعيه دون فصلها عن الأشكال النظريه الأخرى للوعى المجتمعى ودون إعتبارها مرادفه لها .

* لوكاتش .... والايديولوجيا :

وبعد إنتصار أول ثوره إشتراكيه فى العالم بخمس سنوات تقريباً أصدر الماركسى المجرى « جورج لوكاتش G. Lukacs » فى عام ١٩٢٢ دراسته الهامه « التاريخ والوعى الطبقى History & class Con-ciounes » والذى أكد فيها أن : الأيديولوجيا هى الوعى الطبقى ، وأن الوعى الطبقى نتاج البناء الفوقى ومساو له ، وعلى ذلك فإن لكل طبقه إجتماعيه أيديولوجيتها وهو فى هذا ينتمى إلى خط لينين ، إلا أنه أعطى للوعى الطبقى أو الأيديولوجيا دوراً فى التأثير على القاعده الإقتصاديه ، أى رفض إعتبارها نتاجاً جانبياً غير مؤثر فى القاعده ، ويرجع ذلك إلى مساواتها بالوعى الطبقى والنظره الشامله للعالم والحياه .

كما أن الوعى الطبقى غير الوعى المحتمل ، وأن الوعى الحقيقى هو الذى يعبر عن الدور التاريخى للطبقه . وبالنسبه للطبقه العامله فإن الماركسيه هى التعبير عن الوعى الحقيقى للطبقه ، ويرى أيضاً أن من الممكن ألا تصل الطبقه إلى الوعى الحقيقى ، وبالتالى/لا تتمكن من تحقيق دورها التاريخى . (٤٧) من ذلك نستخلص أن لوكاتش يرفض الحتميه التاريخيه . ويضرب لذلك مثلاً الصراع فى المجتمع العبودى الذى أدى إلى نهاية كل من طبقة العبيد ، والساده ، أى نهاية طرفى التناقض الرئيسين . وبذلك فهو يختلف عن تفسير « لينين » وفى نفس الوقت فإن إيمان لوكاتش بمفهوم وثنية السلعه الماركسى ومفهوم التشيوء الذى إبتدعه على أساس من فكر ماركس جعله يؤكد أن المحتوى المعرفى للمعرفه في المجتمع الطبقى

مشوه شأنه فى ذلك شأن ماركس ، إلا أنه إعتبر أن التشويه يشمل العلوم الطبيعيه والإجتماعيه ، فليس هناك أى مبرر نظرى لإستثناء العلوم الطبيعيه ، وهو ما يجعله يصل إلى أن نهاية المجتمع الطبقى هى بداية ظهور العلم الحقيقى ، أى المعرفة الحقيقيه للعالم والحياه (٤٨) . ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن مفهوم الأيديولوجيا عند لوكاتش يحتوى ويتضمن أصول ماركسيه وأصول لينينيه . وبذلك فإن لوكاتش يعد مفكراً ماركسياً لينينياً .

* أنطونيوجرامشي .... والأيديولوجيا :

وفى ظل توهج وسيادة الماركسيه اللينينيه الستالينيه فى الحركه الشيوعيه العالميه فى مطلع الثلاثينات من هذا القرن ، جاء « جرامش » الماركسى الإيطالى ومؤسس الحزب الشيوعى الإيطالى ، ليقدم مفهومه عن الأيديولوجيا ، برفضه لها بإعتبارها وعياً زائفاً أو تشويهاً للواقع الإجتماعى ، ومن هنا فهو ينضم إلى الإطار العام لمفهوم « لينين » عن الأيديولوجيا » ، وفيما عدا ذلك فإنه يختلف مع كل من لينين وماركس ولوكاتش . ويتبادر إلى الذهن فوراً سؤال ملح . ما هى الأيديولوجيا من وجهة نظر جرامش ؟ أنها تساوى الفلسفه والنظره الكونيه الشامله ، وتساوى السياسه ، أى مجمل الأفكار التى تحرك مجتمعاً ما أو تكون أساساً لوجوده وحركته ، وهى لا تشمل فقط النظريات والأفكار العامه ، بل تشمل كذلك كل أنساق القيم والمعتقدات (٤٩) .

إن جرامشى ينطلق من قول ماركس أن الناس تكتسب وعيها بمهامها التاريخيه على الأرضيه الأيديولوجيه للبناء العلوى ، ولكنه يفسر هذا القول بشكل مختلف عن الجميع بما فيهم فى ذلك فهم ماركس للأيديولوجيا . ففى حين يعتبر ماركس الأيديولوجيا وعياً زائفاً ، فإن جرامش يعتبر أن لها وجوداً موضوعياً مثل الإقتصاد وتعبر عن وجودها فى مؤسسات وأجهزة

مختلفة يتم الصراع على أرضيتها ، ويتضح من هذا الفهم أن معنى الوعى الزائف غير واضح لديه إذ أنه لا يفرق بين الوجود الموضوعى والحقيقى كما يفعل ماركس . كما يرفض فكرة كل من « لينين » و « لوكاتش » بأن الأيديولوجيا هى الوعى الطبقى ، ولوجاء من خارج الطبقة ويرى أن الوعى يتم على أرضية الأيديولوجيا الموجوده بشكل مادى فى أجهزة ومؤسسات(٥٠) .

إن جرامشى قد أعطى الأيديولوجيا والبناء العلوى إستقلالية وقدره على التأثير على البناء التحتى ، مثله فى ذلك مثل « كارل كورش » و « لوكاتش » إلا أنه تعداهما إلى القول بأن الأيديولوجيا ليست تعبيراً عن النظام الإقتصادى ، ومن هنا ميزها عن البناء العلوى بمفهوم ماركس ، ووصل إلى أن الأيديولوجيا ليست طبقيه . فقد إعتبر جرامش الأيديولوجيا بناء مكوناً من العديد من العناصر المتناسقه المشدوده بعضها إلى بعض فى وحده بنائيه واحده تتمحور حول عنصر أيديولوجى طبقى ، هو العنصر الأساسى الطبقى الذى لا تقدمه سوى طبقه أساسيه فى المجتمع الطبقى ، أى طبقه تكون أحد طرفى الصراع الطبقى الأساسى فى المجتمع . أما باقى العناصر الأيديولوجية فليست فى الأصل ذات طبيعه طبقيه . والعناصر الأيديولوجيه الأخرى المكونه للأيديولوجيا التى سبق القول بأنها ليست فى ذاتها ذات طبيعة طبقية يمكن ألا يكون لها علاقة بالوضع الطبقى وعلى ذلك تدخل فى أكثر من أيديولوجيه كما هى ، أو تكون أحد التعبيرات الطبقيه فى أيديولوجية أخرى ، ويجرى الصراع لضمها إلى المحور الأيديولوجى الآخر بأساليب مختلفة منها تغيير محتواها . وبالتالى فإن الأيديولوجيا فى المجتمع الطبقى هى أيديولوجيه مجتمع وليست أيديولوجيا طبقه ، من حيث بنائها وإن كانت تتمحور حول محور أيديولوجى تقدمه الطبقه المعنيه . وعلى ذلك فليس هناك أيديولوجيا بروليتاريه نقيه وأخرى برجوازيه نقيه . والصراع

الأيديولوجى هو عملية تحليل أو تفكيك وإعادة تركيب للعناصر الأيديولوجية حول عنصر أيديولوجى أساسى ذى طبيعه طبقيه ، بمعنى أن هدف الصراع ليس القضاء على أيديولوجيه طبقه وإحلال أيديولوجيه طبقه أخرى محلها ، ولكنه تفكيك وإعادة تركيب(٥١) .

إن الصراع الأيديولوجى يجرى فى المجال الفكرى والسياسى والقيمى والأخلاقى من خلال الأجهزة الأيديولوجيه ، وبالتالى يمكن أن تتحقق السيطره الأيديولوجيه المعبره عن المرحله التاريخيه الجديده قبل الوصول إلى السلطة ، بل ويساعد ذلك على الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا ليست أيديولوجيه طبقه تفرضها بالقوه عن طريق إستخددام أجهزة الدولة . وهنا نجد أن جرامش يختلف عن « لينين » و « لوكاتش » اللذين يعتبران أن السيطرة الأيديولوجيه تتم بعد الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا السائده تعبر عن الطبقه التى فى السلطه . وإذا دققنا النظر فى فكرة التحليل والتركيب الأيديولوجيين نصل إلى أن الأيديولوجيا مكون ضرورى للمجتمع . ولا تنتهى بنهاية المجتمع الطبقى كما يرى « ماركس » وهذا يتمشى مع موقف « جرامش » الذى يرفض إعتبار الأيديولوجيا وعياً زائفاً ، كما أن العلم يعتبر أحد مكوناتها وليس نقيضها كما هو الحال عند ماركس (٥٢) .

من خلال ما سبق ، يتضح لنا أن تفكير « جرامش » يتفق مع « لوكاتش » حيث لا ينظر إلى الماركسيه بإعتبارها علماً ، وإنما يعتبرها تعبر عن الوعى الأيديولوجى للطبقة العامله فى أرقى صوره ، وأن مصداقيتها نابعه من تعبيرها الصحيح عن الوعى ، وليس لأنها علم مثل العلوم الطبيعيه أو تستمد مصداقيتها من إثبات تناسقها أو إتفاقها مع العلوم الطبيعيه كما حاول إنجلز أن يثبت ذلك . أن جرامش يعتبر أن الأيديولوجيا تنبع من

المجتمع ومحورها الطبقي ينبع من الطبقه المعنيه ، وهو فى ذلك لا يتفق مع اينين الذى يرى أن الوعى الطبقي الأيديولوجى الصحيح ينشأ خارج الطبقه ويحقن داخلها ، ويرجع ذلك كما هو واضح إلى مفهوم جرامش للأيديولوجيا التى يساويها بالنظره الكونيه الشامله ، والتى قد تكون فى مرحلة تلقائيه وغير محدوده غير واضحه وغير متماسكه (٥٣) .

وختاماً يمكن القول أن « أنطونيو جرامش » لم يقدم فقط مفهوماً للأيديولوجيا ، بل قدم نظرية ، أو مشروع نظرية للأيديولوجيا ، كما نستطيع أن نرى الكثير من أفكار « لويس التوسير » فى شكل جنينى عند « جرامش » مثل النظره البنائيه للأيديولوجيا والأجهزة الأيديولوجيه ، ولقد تأثر « بجرامش » العديد من الماركسيين الجدد الذين ظهروا فى الستينات والسبعينات من هذا القرن .

*** لويس التوسير ... والايديولوجيا :**

يرى « التوسير » أن الأيديولوجيا لا تعبر عن العلاقة بين الناس وظروف وجودهم الإجتماعى ، ولكنها تعبر عن الطريقه التى يعيشون بها ، وبالتالى لا يشترط أن يكون التعبير صحيحاً أو زائفاً أو مشوهاً ، ولكنه خليط من كل ذلك ، وأن لها - الأيديولوجيا - وجوداً مادياً وتتجسد فى مؤسسات وأجهزة أسماها أجهزة الدوله الأيديولوجيه (٥٤) . غير أن هذه التسميه لا تعنى أن هذه المؤسسات تابعه للدوله بشكل مباشر وصريح ، وأن الأفراد يعيشون الأيديولوجيا من خلال هذه الأجهزة فهى تعاش من قبل الأفراد وتشكلهم أكثر من أن توعى . إنها نسق بنائى منسق يستمد كل جزء منه معناه من خلال وجوده كجزء فى النسق الأيديولوجى .

من هنا يضع « التوسير » تعريفاً محدداً للأيديولوجيا « الايديولوجيا هى منظومه لها منطقها الخاص بها) من التصورات (كالصور والافكار والمفاهيم تبعاً لكل

حاله على حده) ويتمتع بوجود دور تاريخيين داخل مجتمع ما ودون الدخول فى مسالة علاقات العلم بماضيه (تاريخه الأيديولوجى) يمكن القول أن الأيديولوجيا كجمله من التصورات تتميز عن العلم من حيث أن دورها السياسى والإجتماعى غالب على دورها النظرى . (أووظيفتها المعرفيه) (٥٥) .

ويقسم « التوسير » الأيديولوجيا بناء على ما سبق إلى أيديولوجيا عامه وثانيه خاصه ، ويرى أن لها دورين فى المجتمع ، **الدور الأول** : والذى تقوم به الأيديولوجيا العامه وهو تحقيق وضمان تماسك المجتمع من خلال تشكيل الأفراد عبر المؤسسات الأيديولوجيه ، وبذلك فهى كالأسمنت الذى يتسرب إلى كافة أجزاء البناء الإجتماعى ويحقق تماسكه ، وبالتالى فإن الأيديولوجيا العامه لا بد أن توجد في كل المجتمعات سواء طبقيه أو غير طبقيه . وهنا يختلف التوسير فى هذا الطرح عن ماركس . أما **الدور الثانى**: فهو خاص بالأيديولوجيا ضمن إطار المجتمع الطبقى وضمن إطار الأيديولوجيا العامه ، وهو التعبير عن الإنقسام الطبقى والعمل على إستمرار سيطرة الطبقه السائده ، وهذه الأيديولوجيا الخاصة تتغير حسب المرحله التاريخيه (٥٦) .

كما أن « التوسير » يؤكد أن العلم نقيض الأيديولوجيا وأن المعرفة تبدأ بالأيديولوجيا ، ويتعين تخليصها منها وإحلال العلم محل الأيديولوجيا ، وهو ما يسميه بالإنقطاع المعرفى وهو فى ذلك يختلف مع كل من « ماركس » و «جرامش» ، حيث يؤكد « التوسير » بأن هناك فارق أساسى بين كتابات ماركس الشاب وماركس الناضج ، وهو ما يطلق عليه « التوسير » بالإنقطاع المعرفى (٥٧) . ويبرر على أساس منه مفهومه السابق والخاص للأيديولوجيا ، والذى يدخل ضمن الإطار العام لمفهوم الأجيال الماركسيه التاليه لماركس . فمن زاوية مفهوم ماركس لا يحل العلم محل

الأيديولوجيا ولكنه يكشفها فقط ، وأن تغيير الواقع هو الذى يقضى عليها . ومن زاوية مفهوم « جرامش » فإن فكرة الإنقطاع المعرفى تتناقض مع فكرة التحليل والتركيب التى سبق الإشاره إليها فى تكوين الأيديولوجيا ومن ضمنها العلم .

* كارل مانهايم ... والأيديولوجيا :

لقد كان كارل مانهايم أحد الممثلين البرجوازين الليبراليين البارزين السوسيولوجيا الغربيه فى النصف الأول من القرن الحالى . ويعتبر تفسيره للوعى الأيديولوجى حتى الآن هو التفسير السائد فى الغرب . وقد قام « مانهايم » بتفسير مسألة العلاقة المتبادله بين الأيديولوجيا والمجتمع ، وبين الأيديولوجيا والعلم ، من وجهة النظر البرجوازيه - الليبراليه بصوره شامله (٥٨) . ومن هنا لا بد من معالجة مسألة الأيديولوجيا عند « مانهايم » خارج الإطار الماركسى ، على الرغم من إنه إستعار كثيراً من مفاهيم الماركسيه فى معالجته للأيديولوجيا .

العلم بالنسبه لمانهايم موضوعى لأنه حيادى وبعيد عن العاطفه ، بيبما تبقى الأيديولوجيا لتحزبها ولطابعها الطبقى ذاتيه ومشوهه للعلم الحقيقى حول الواقع وعلى الرغم من حقيقة نقد بعض مقولات وإستنتاجات « مانهايم » وتوجيه الإنتقادات الشديده لها ، إلا أن مفهومه حول الأيديولوجيا بقى بصوره عامه مقبولاً لدى علماء الإجتماع البرجوازيين . بل لقد أصبح أساساً لنشوء العديد من النظريات البرجوازيه الحديثه (٥٩) . على أى حال لا شك فى أن الفلسفه والسوسيولوجيا المعاصره تعتمد إلى حد بعيد ، على مقولات « مانهايم » لتبرير بعض الأفكار الجديده . وكما يقول عالم الإجتماع الأمريكى « لابالومبارا » " J. La palombara " لم يكن مجرد صدفه أن يتم عند مناقشة الأفكار التى جاء بها - بل وليبست -

وغيرهم من مؤسسى نظرية « التفريغ الأيديولوجى » مناقشة أفكار مانهايم حيث يتضح أن جميع أفكار هؤلاء موجوده سابقاً عند مانهايم » (٦٠) .

أما علم الإجتماع لدى مانهايم ، فقد بقى فى إطار رده الفعل البرجوازيه تجاه المفهوم الماركسى لدور الأيديولوجيا فى المجتمع ، الذى أدعى تجاوز « ضيق » و « محدويه » النظريه الماركسيه فى معرفة الظواهر المجتمعيه ، إلا أن مانهايم لم ينس أن يستعيد قليلاً من الماركسية . وكما كتب عالم الإجتماع الأمريكى «هوروفيتز» " L. Horoviting " تكمن إحدى الملامح المميزه لأعمال مانهايم فى محاولته توضيح الموقع التاريخى الخاص بالمثقفين فى المجتمع في الماضى والحاضر ، وإنه حاول أيضاً تبيان أن مبادىء الإشتراكيه العلميه نفسها ما هى إلا نتاج الإتجاهات الفكريه مع حواجز أيديولوجيه » (٦١) . وتعالج سوسيولوجيا المعرفه ، حسب رأى مانهايم « الإرتباط الوظيفى بوجهة نظر أى مثقف لفئات إجتماعيه مختلفه ، تقف فى الواقع خلف وجهة النظر هذه ... » (٦٢) ويعترف «مانهايم » بأنه أخذ بمفهوم الحتميه الإجتماعيه للوعى من ماركس (٦٣) . إلا أنه فسر هذه المقوله إستناداً إلى مفهوم النسبيه المطلقة منتهياً فى النتيجه إلى إستنتاجات غير علميه إطلاقاً .

ومن خلال مقولات مانهايم ، نجد إنه يفرق بين نوعين من الفكر الإجتماعى المشوه : الأيديولوجيا واليوتوبيا . تنقسم الأيديولوجيا ، فى رأيه إلى تعبير أيديولوجى « إنفصالى إنعزالى » وأخر « جماعى » يأخذ الإنسان بالنوع الأول عندما تنظر فئه إجتماعيه معينه إلى « الأفكار » و « التصورات » المعنيه للخصم على أنها تصورات تشوه الواقع بصوره واضحه هنا يمكن أن يشتمل الأمر على قائمه طويله من التشويه – بدءاً من الكذبه

المقصوده إلى التحريف شبه الواعى ، وبدءاً من خداع الآخرين إلى خداع الذات . أما تعبير الأيديولوجيه « الجماعى » فيتم إستعماله لوصف « الهيكل الفكرى الجماعى الكامل » لفئة إجتماعيه أو لمرحلة كاملة على أنها « مشوهه » أن جذور الإنفصاليه الأيديولوجيه ذات طبيعه ذاتيه أو نفسيه وتبدو الأيديولوجيا « الجماعيه » حتميه ، بصوره موضوعيه ، من خلال مجمل حياة العصر الإجتماعيه والفكريه (٦٤) .

كما يرى « مانهايم » أن الأيديولوجيا تلائم مصالح الفئات الإجتماعية المسيطره التى تتضمن المحافظه على الوضع القائم ، وبالتالى فهى تحمل طابعاً محافظاً . ومن وجهة نظر الحتميه الإجتماعيه للوعى فهى أما أن تكون تابعه ، أو غير واقعيه ، أى أنها لا تتطابق مع « النظام القائم المحدود » للأشياء . وتبدو الأيديولوجيا ضروريه أيضاً من خلال عوامل لم تكن قائمه فى زمن نشوئها . أما النظريات الإجتماعيه للفئات الإجتماعيه المعارضه أو المضطهده فإن مانهايم يصفها على أنها يوتوبيا . فاليوتوبيا ثوريه ، وهى تهدف إلى إزالة الوضع القائم ، إلا أنها أيضاً « مصعده وجودياً » لأنها ترى فى السلوك أساساً لعوامل لا يتضمنها الوجود المتحقق فى نفس الوقت . (٦٥) وفى ذلك يقول مانهايم : « تكمن مأساة الفكر الإجتماعى الإنسانى فى أنه إما أن يكون محتماً من خلال الواقع الإجتماعى الذى لم يعد يوجد ، حيث نتعامل مع الفكر الأيديولوجى – أو من خلال الواقع الإجتماعى الذى لم يعد يوجد بعد – حيث نتعامل مع الفكر اليوتوبى . أى أنه يتم فى كل الحالات تشويه الواقع الحقيقى وتغييره »(٦٦) .

ولا بد من الإعتراف بأن بعض مقولات هذا العالم الإجتماعى الألمانى ، هى مقولات صحيحه ، كما هو الحال بالنسبه لمقولة النظريات الإجتماعيه ذات الطابع الطبقى ، إلا أن مجمل فكره يبقى غير مقبول . فالمناقشات والتحليلات التى قام بها تجاه إمكانيات المعرفه البشريه تشتمل على خطأين

أساسيين (٦٧) : **الخطأ الأول** : يكمن فى كون مانهايم يرغب فى توضيح الوظيفه الإجتماعيه للأيديولوجيا واليوتوبيا دون تحليل الوظيفه الإجتماعيه لتلك الفئات أو الطبقات الإجتماعيه التى تعتنق أنماط الفكر المتباينه . أنه يرغب فى الكشف عن دينامية الأفكار وفى التطور التاريخى دون تطوير هذا المجتمع والطبقات التى تسعى نحو التقدم أو التأخر . ولما كان مانهايم يصف جميع « وجهات النظر » وجميع « التصورات » دونما تميز على أنها « إفراغ للواقع الحقيقى » فإنه يقضى بذلك بنفسه على مقولته الأساسيه حول الحتميه التاريخيه للعلم . فالمعرفه تصبح هكذا أو فى جميع الحالات معرفه « مفرغه » أما الشىء الصحيح فهو حقيقة أن هناك مصالح لفئات وطبقات إجتماعيه معينه تشكل فى حقيقتها عاملاً لإفراغ المعرفه الصحيح للواقع . إن مانهايم يتوصل إلى النتيجه ، غير المثبته ، بأن مصالح جميع الطبقات هى التى تحطم العلم وفى جميع الأزمان .

أما الخطأ الثانى : فيتعلق بمسأله الحقيقه ، حيث يرى أنه لا توجد حقيقه موضوعيه نسبيه ، أنه يُنطلق فى جميع مناقشاته من كون الحقيقه المطلقه فقط هى التى يمكن أن تكون حقيقه موضوعيه ، وبإعتبار أنه لا توجد أيه طبقه أو فئه إجتماعيه واحده بإمكانها تمثيل الحقيقه المطلقه ، فإنه لا يمكن بالتالى وجود الحقيقه الموضوعيه . يميز هذا الموقف مجمل مناقشات مانهايم لمظاهر الحياه الفكريه فى المجتمع . وهو لا يبذل أى جهد من أجل مناقشة المحتوى الموضوعى (حتى ولو كان الأمر يتعلق بالحقيقه النسبيه فقط) لمختلف « وجهات النظر » أو « التصورات » مقتصراً على القول بأن هذا المحتوى يبدو إذا رؤى من خلال وجهات النظر والتنبوءات الأخرى ، مفرغاً « إن لا نهاية سيئه لمعارف محرفه ، تنشأ ، إلى حد ما فى نفس الوقت ، يكتسب مفهوم مانهايم طابعاً نسبياً متطرفاً .

ولكى يتخلص مانهايم من هذا الوضع ، فإنه يجعل من الحقيقه صفه ملحقه للموضوع ، إنه يدعى « بأن الجوهر الأساسى الذى يتشكل مع الزمن يكتسب حقيقته من خلال إستمراره .وعندما يكون بالإمكان الإحاطه من خلال المناظر المختلفه فحسب ، فإن هذا ذاته يشكل إحدى أوجه هذه الحقيقه (٦٨) . والحقيقه بالنسبه إلى مانهايم موجوده فى عملية الحياه إلا أن مثل هذا التفسير يؤدى إلى مصاعب وتناقضات تجعل المواقع الأصليه لمانهايم مرفوضه لتناقضها ، حيث تقود ، بصوره خاصه إلى مفهوم تعددى للحقيقه ، إن عملية التاريخ الواقعيه ، تبدو بالنسبه لمانهايم مطلقه وحقيقيه ومتكامله (٦٩) . لكن كيف يمكن التوفيق بين تكامل ووحدة هذه العمليه ، فى هذه الحاله ، مع العديد من الحقائق ؟ ثم كيف يمكن التوفيق بين « فردية » التطور التاريخى مع نهج المعرفه التعددى ؟ هذا كما لا يمكن التخلى عن النسبيه فى إطار هذه التساؤلات ، وفى النهايه فإن التطور الطبيعى لمقولة « الحقيقه هى العمليه التاريخيه ذاتها » يمكن أن يقود إلى الدفاع عن كل ما جرى ويجري فى التاريخ البشرى كله .

ومن وجهة نظر مانهايم لا يجوز بحث الوعى المجتمعى من خلال مواقع طبقيه واحده وذلك أنه يتم فى هذه الحاله تكوين أيديولوجية تحوى كل الأخطاء ونقاط الضعف التى يشتمل عليها مثل هذا النوع من الوعى . لهذا نجد « مانهايم » يقدم مقولته القائله بإستبدال « العقيده الأيديولوجيه » بما يسمى بسوسيولوجيا المعرفه . يقول مانهايم « من خلال النظريه البسيطه حول الأيديولوجيا ، تنشأ اليوم ، سوسيولوجية المعرفه ، التى تهدف بشكل رئيسى إلى تجاوز وجهات النظر الطبقيه الضيقه . لا يشكل هذا تاريخاً فكرياً أيديولوجياً » بل تاريخاً أيديولوجياً إجتماعياً يتوجب عليه ، دون مراعاة التحزب ، البحث أينما كان ، وبصوره خاصه ، فى العوامل المتعلقه بأى وضع إجتماعى قائم . إن التاريخ الفكرى القائم على علم

الإجتماع ، سيطالب الإنسان المعاصر بإعادة النظر فى مجمل أحداث التاريخ من خلال مفهوم جديد (٧٠) .

لقد إعتقد مانهايم أن سوسيولوجيا المعرفه ، تملك ، على أقل تقدير ، مقابل « النظريات الأيديولوجيه » بما فيها الماركسيه ، ميزتين : فهى تقدم أولاً حلاً لمسألة نسبية المعرفه الإجتماعيه ، كما أنها تنفى ثانياً التحليل المتحزب « الوحيد الجانب » وذلك إنطلاقاً من حقيقة أن ميثودلوجيتها تستند إلى مركب من التنبوءات المختلفة لوجهات النظر الطبقيه المختلفه(٧١) .

تبقى نقطة أخيرة هامه يطرحها « مانهايم » فى ثنايا مقولته العامه حول « سوسيولوجيا المعرفه » تتعلق هذه المسألة بالدور الخاص بالمثقفين في التوصل إلى المعرفه الحقيقيه للواقع الإجتماعى . فالمثقفون فى رأيه في المجتمع المعاصر ينحدرون عملياً من جميع الفئات وأن التعليم يربط بينهم بأسلوب جديد يرفعهم خارج الطبقات وصراعاتها ، وبالتالى فهم يعملون بحرية دون إرتباط بأية مصالح إقتصاديه أوسياسيه أو غيرها . « إن التراث العلمى المشترك يؤكد على الإتجاه إلى نبذ الخلافات الموروثه الفئويه والمهنيه وفى إطار التملك ، بينما يتوحد المتعلمون الأفراد من خلال هذا العلم » (٧٢) . وهو يرى أن هذه الوحده هى وحده تكامليه . « وكلما كانت الطبقات والفئات التى ينحدر منها المثقفون عديده ، كان مستوى التعليم الذى يربطهم أكثر تنوعاً ، ومتعدد الأقطاب ، ضمن إتجاههم الواحد » (٧٣) .

ولا شك أن عدم رغبة « مانهايم » فى رؤية الطبيعه الطبقيه للتعليم – الأمر الذى يعترف به العلماء البرجوازيون أنفسهم – يبعده عن أرض الواقع ويوقعه فى الوهم . فحتى الآن لم يوجد فى تاريخ المجتمع أى عٌلم إجتماعى بمعزل عن المصالح سواء للطبقات أو للمجتمع ككل . ولقد ولت إلى غير

رجعه خرافه حرية الجامعات والكليات (٧٤) . وأما فيما يتعلق بالإلتزام الطبقى للمثقف فأمامه إمكانيتان : فإما أن يدافع عن مواقع الطبقه التى نشأ فيها . وإما أن ينتقل إلى مواقع طبقه أخرى ويخدم مصالحها ، فالمثقفون لا يشكلون طبقه إجتماعيه متكامله لذاتها وبذاتها وهم كذلك ليسوا فوق الطبقات أو خارجها .

* هل الأيديولوجيا الماركسيه وعى زائف ؟

بعد هذا العرض لمفهوم الأيديولوجيا فى الفكر الماركسى بإتجاهاته العديده ، والتى إن دلت على شىء فإنما تدل على أن الماركسيه ليست دوجمه ، وليست عقيده أرثوذكسيه ، جامده ، ولكنه فكر إنسانى رحب يمتاز باللياقه الفكريه التى تعبر عن حالة المجتمع ، وتضع تصوراً لمستقبله ، نقول بعد هذا الطواف الفكرى يثور هنا سؤال أساسى وجوهرى فى أذهان خصوم الماركسيه والفكر الماركسى ، وسواء كانت دوافع السؤال أيديولوجيه ، أو إستفهاميه فإن الأمر لا يخلو من بواعث لا تحبذ الفكر التقدمى عامة والماركسى خاصة . لأن السؤال بصياغته التى طرحناه ، يبدو وكأنه شباك نصبت للماركسيه لكى تقع فيها ، والسؤال منطقى ومبرر ، سواء على الصعيد الأيديولوجى أو الإستفهامى . ولكننا سنضطر هنا قبل الإجابه عن السؤال وتحليله من طرح أهم مقولات منظرى (نظرية التفريغ الأيديولوجى) والمنادين بنهاية الأيديولوجيا ، لأنهم يطرحون مثل هذا السؤال وغيره .

والمقولات الأساسيه لهذه النظريه : إن منظري سقوط الأيديولوجيا يفرقون بين نوعين من المجتمعات ، الأول ويتشكل من المجتمعات ذات التطور الضعيف المتجه نحو التصنيع الحديث ، حيث « لازالت الحاجه قائمه للجدل السياسى النشيط أو للأيديولوجيا » (٧٥) والمجتمعات الصناعيه المتطوره « حيث سيستمر الصراع الطبقى الديمقراطى دون أيديولوجيا

وبدون أعلام حمراء وبدون مظاهرات الأول من مايو – أيار – » (٧٦) ويتميز النوع الأول حسب وجهة نظرهم بعدم الإستقرار العميق فى نظامها الإقتصادى والسياسى وبوجود صراعات طبقيه وهزات إجتماعيه وثورات وتحولات لعدم تمكنها من حل قضاياها الإجتماعيه الأساسيه الأمر الذى أدى إلى ظهور الأيديولوجيا فيها كنظام من التصورات والنظريات بهدف تبرير مصالح الفئات والطبقات الإجتماعيه ، وبالتالى فإن الأيديولوجيا هى رمز للذاتيه ورديف للجهل والوعى الخاطىء – أما الصوره فى المجتمع الصناعى – الغربى طبعاً – فتتغير جذرياً . فقد حلت جميع القضايا الإجتماعيه الأساسيه من جميع الفئات الإجتماعيه ، وإختفت الآثار السياسيه لعدم المساواه الإقتصاديه (٧٧) . وتقلصت المشاكل الإجتماعيه إلى حدود مسائل الإداره التنفيذيه التقنيه والقيام بإصلاحات جزئيه فى البيئه الإجتماعيه .

كما يؤكد منظور (التفريغ الأيديولوجى) بأن الأيديولوجيات التى تملك نظره شامله حول العالم وتحرض الناس نحو العمل الجماهيرى السياسى قد حققت فى المرحله الحاليه من التطور فى تناقض مع متطلبات تنظيم وإدارة المجتمع العقلانيه ومع مكوناته من جهة ومع متطلبات الشكل العام للعلم والمعرفه . وبالتالى لم تعد الأيديولوجيا تقدر على تقديم فهم حقيقى لما يجرى من إحداث فى العالم أو أنها لم تعد تشكل معرفه ملائمه أصلاً . لقد إنتهى الإعتقاد بإمكانية تغيير العالم وفق مبادىء نظرية معينه . يقول « شيلزنجر Schlesinger » بأن : « العالم قد تجاوز الأيديولوجيات القديمه وإنتهى إلى إستراتيجية إجتماعيه أكثر مرونه وحيويه وفاعليه » (٧٨) ويقول « بل Bell » : لقد إنتهت هذه الأيديولوجيات اليوم ... وفقدت الأيديولوجيات القديمه ... قدرتها على الإقناع » (٧٩) وحسب رأى شيلزنجر فإن ذلك مدعاة للقول بأن هذه العمليه هى « نهاية الحماس .

الأيديولوجى»(٨٠) .

هكذا تظهر رغبة منظرى (التفريغ الأيديولوجى) وغيرهم إنطلاقاً من المقولات والمبادىء الأساسيه للوضعيه الجديده وعلم الإجتماع البرجوازى وفى تقديم وسائل أساسيه للمعرفه وتغيير الواقع الإجتماعى ، إذ تمر عبر تركيبهم النظرى كنظام علمى صارم بعيد كل البعد عن (الذاتيه الأيديولوجيه) ، فهم يدعون بأن مجال عملهم يقتصر فقط على مجال ومهام إثبات ما هو قائم دون أن يتضمن عناصر قيميه أو أيديولوجيه .

هذه هى أهم المقولات لتلك النظريه والتى يدافع عنها إتجاهات عديده فى الغرب ، ونعود إلى السؤال الملح الذى يطرح نفسه بنفسه حيال الفهم الماركسى للأيديولوجيا : إذا كانت الماركسيه تعتبر كل أيديولوجيا بناءً فوقياً يعكس الواقع – الأمر الذى يجعل من هذا البناء الفوقى وعياً زائفاً حال إعتماده كفاعلية تاريخيه – فكيف تقيم الماركسيه مجموعة المبادىء الماركسيه نفسها ؟ والتى تستخدمها الحركات الإجتماعيه والثوريه الآخذه بها ؟ أى كيف تقيم « الأيديولوجيا الماركسيه » بالذات التى يستخدمها عقائديوها وأحزابها السياسيه بمثابة أداة العمل الإجتماعى الوحيدة والمجديه؟

وبداية نود القول أنه لا أحد يجهل أن المفكرين الماركسيين يرفضون عادة أن تسمى الماركسيه أيديولوجيا ، ويصرون على القول بأنها علم – كما أكد ذلك لينين – لكن هل تتوافق خصائص العلم ، بالمفهوم الحقيقى والمتعارف عليه للكلمه ، مع الطابع العقائدى ، التنظيمى النضالى ، الإلتزامى الذى تتصف به الأفكار الماركسيه ؟ !

وللإجابه عن كل تلك التساؤلات الهامه نقول للمره الألف ، أن الأيديولوجيا فى الماركسيه هى : نسق من الآراء والأفكار : السياسيه والقانونيه والأخلاقيه والجماليه والدينيه والفلسفيه . والأيديولوجيا جزء من

البناء الفوقى ، وهى بهذه الصفه تعكس فى النهايه العلاقات الإقتصاديه . ففى مجتمع من الطبقات المتطاحنه يتطابق الصراع الأيديولوجى مع الصراع الطبقى ، وقد تكون الأيديولوجيا علميه - أيديولوجيه الطبقه العامله ، وقد تكون غير علميه - أيديولوجية الطبقات الرجعيه ، البرجوازيه - أى قد تكون إنعكاساً صادقاً أو زائفا للواقع . فمصالح الطبقات الرجعيه تعد أيديولوجيا زائفه ، بينما مصالح الطبقات التقدميه - العامله - الثوريه تساعد على تشكيل أيديولوجيا علميه (٨١) . والماركسيه اللينينيه أيديولوجيا علميه حقاً ، تعبر عن المصالح الحيويه للطبقه العامله والأغلبيه الساحقة من الإنسانيه المكافحه من أجل الحريه والتقدم .

إن الإستقلال النسبى للأيديولوجيا يظهر بصوره أوضح فى عمل القوانين الداخليه للتطور الأيديولوجى ، وهى قوانين لا يمكن ردها مباشرة إلى علم الإقتصاد فى المجالات الأيديولوجيه الأكثر بعداً عن الأساس الإقتصادى . وتفسر الإستقلال النسبى للأيديولوجيا حقيقة أن التطور الأيديولوجى يتأثر بطريقة غير مباشرة ، بعدد من العوامل التى تتجاوز النطاق الإقتصادى : الإستمراريه الداخليه فى تطور الأيديولوجيا والدور الشخصى للأيديولوجيين الأفراد ، والتأثير المتبادل للأشكال المختلفة للأيديولوجيا (٨٢) .

إن هذا الموقف الإيجابى ، نسبياً من الأيديولوجيا ، والمتعارض إلى حد ما مع آراء مؤسس الماركسيه ، ليس بدعه فى الفكر الماركسى ، إذ سبق أن إتخذ «لينين » وكأنه يعترض على الإدانه القاطعه التى أصدرها ماركس وإنجلز بحق الأيديولوجيا ، ويعيد الإعتبار إلى هذه الظاهره ، فلقد قال «دون نظرية ثورية لا يمكن قيام حركة ثورية » . ومفهوم «النظرية الثورية» مرادف لمفهوم الأيديولوجيا ، بل أن معارضة « لينين » للموقف

الماركسى المبدئى من الأيديولوجيا تستند إلى أساس وصفه ماركس نفسه ، وعبر عنه فى الأطروحه الأخيره من أطروحاته حول « فيورباخ » حيث يقول : « لم يفعل الفلاسفه سوى تقديم تفسيرات مختلفه حول العالم ، لكن المطلوب ليس تفسير العالم بل تغييره » .

ويمكننا أخيراً القول أن الماركسيه اللينينيه أيديولوجيا ، بالمعنى الشمولى للكلمه ، تعتمد العلم أساساً لها ، فهى فى الوقت الذى تستخدم المنهج المادي الديالكتيكى للكشف عن وقائع محدده (جوهر النظام الرأسمالى ، فائض القيمه ، الريع ، البضاعه ، التناقض الأساسى والتناقضات الثانويه فى حركة تطور المجتمع ، التراكمات الكميه والتحول الكيفى ، قوانين الثوره ... الخ) فإنها تسعى وراء مشروع سياسى كبير : بناء عالم شيوعى خال من القهر والسياسى والإجتماعى ، بناء علاقات إنسانيه حره ، جديده ، وبعيده عن الإستغلال ، إلغاء الفوارق بين العمل اليدوى والفكرى ... بهذا فإن الخاص ومعطياته الوضعيه يلتحم مع العام والرؤيه الشموليه فى علاقة مناضله .

نعتقد إننا قدمنا فيما سبق عرضاً وافياً ، حول إشكالية ووضع تعريف لمفهوم الأيديولوجيا ، لأن أى تعريف للأيدلوجيا ، لن يخلو بأى حال من الأحوال عن الدفاع عن مصالح إجتماعيه وطبقيه معينه ، حتى وإن لم يظهر ذلك بشكل واضح ، ففى المفهوم البرجوازى والماركسى بإتجاهاته المختلفه ، عبر تطور الفكر الماركسى ، إتضح لنا أن أى من التعريفات لا بد وأن يتضمن تعبيراً إجتماعياً ما . وفى الجزء التالى ، سنحاول أن نتعرف على العلاقه بين الأيديولوجيا وفق المفهوم الماركسى والتربيه ، وحينما نقول بإننا لا نأخذ تعريف مفكر بعينه ، لكن سنحاول قدر الإمكان تبنى مفهوم ماركس ولينين وأحياناً « التوسير » لأننا نؤمن بأن كل هذه

التعريفات صحيحه ، فرضتها ضرورات مجتمعيه وأحوال سياسيه ونضاليه محدده ، فى الصراع الأيديولوجى ، ولا سيما بعد ظهور الدوله الإشتراكيه عام ١٩١٧ .

رابعا : الأيديولوجيا والتربيه :

إتضح لنا فيما سبق أن البنية الفوقية ، تصدر عن مجمل الحياه الإجتماعيه ، أما الأيديولوجيا فإنها تعبر عن حاجات ومصالح فئة ما من الفئات الإجتماعيه ، كهذه الطبقه أو هذا الجيل ، أو هذه الثقافه الخاصه بفئة إجتماعيه ما . « والفرق هنا بين البنيه الفوقيه والأيديولوجيا ، هو أن الأولى تصدر تلقائياً وعفوياً عن شروط الحياه الإجتماعيه فى لحظة من لحظات التطور الإجتماعى ، على حين أن الثانيه لا تنشأ إلا لتعبر إرادياً أو بصوره مقصوده عن حاجات فئه إجتماعيه أو طبقه ، ذات ثقافه خاصه بها » (٨٣) ، والتربيه هى جزء من البينه الفوقيه ، ، وهى تعبير عن الأيديولوجيا فى جانبها المعرفى الممارس والملقن للمتعلمين ، حيث تسير نمط للثقافه وللحياه وللقيم هو مرتبط أوثق الإرتباط بالبناء الفوقى ، وهو تعبيرأيديولوجى عن الأيديولوجيا السائده ، إلا أن التربيه بإعتبارها جزء من البنيه الفوقيه وتعبير أيديولوجى لها ، تتمتع بإستقلاليه نسبيه تتيح لها حرية الحركه بقدر ما . .

إن الطبقه السائده ، هى فى كل عصر تملك الأفكار السائده أيضاً ، بمعنى أن الطبقه التى تملك القوه الماديه السائده فى المجتمع ، هى فى الوقت نفسه تملك القوه الفكريه السائده « إن الطبقه التى تتصرف فى وسائل الإنتاج المادى تملك فى الوقت نفسه الإشراف على وسائل الإنتاج الفكرى ، ومنها التربيه - بحيث تكون أفكار أولئك الذين يفتقدون إلى وسائل الإنتاج الذهنى خاضعه - من جراء ذلك - لهذه الطبقه السائده.

وليست الأفكار السائده شيئاً آخر سوى التعبير الأمثل عن العلاقات الماديه السائده ، بل أن هذه الأفكار السائده هى هذه العلاقات الماديه السائده مدركه فى شكل أفكار » (٨٤) وهى إذن التعبير عن العلاقات التى تجعل طبقه معينه هى الطبقه السائده .

إن الأفراد الذين يؤلفون الطبقه السائده ، يملكون فيما يملكون الوعى ، نتيجة لذلك يفكرون ، وبالتالى فبقدر ما يسودون على أنهم طبقه ، ويحددون مدى عصر تاريخى معين وإتساعه ، فمن البديهى أن هؤلاء الأفراد يسودون على نطاق أوسع ، وبالتالى فإنهم يسودون ضمن أشكال سيطرتهم ، على أنهم كائنات مفكره أيضاً ، أى على أنهم منتجون للأفكار وهم ينظمون إنتاج أفكار عصرهم وتوزيعها ، وبذلك فإن أفكارهم هى أفكار العصر السائد .

ورغم ذلك كله ، يرى كثير من المفكرين الصراع الأيديولوجى والسياسى ؛ وإنهم يعالجون مسائل تربويه علميه بحته . بل وينادى بعضهم بأن يكون التعليم والفكر التربوى مجرداً من التوجيه الأيديولوجى ، ويؤكدون على أن أهم ما يميز المجتمع هو تحقيق الصالح العام لكافة أفراده ، وليس الصراعات السياسيه والطبقيه . ومن هنا فإن القضيه التربويه الأساسيه هى تربية الإنسان الفرد الحر لكى يستمتع بحياته وبما يوفره له المجتمع ، وإعداد هذا الفرد لكى يمارس عملاً متخصصاً . أما المشكلات والصراعات الأيديولوجيه ، فإنها تعوق الصالح العام ، ولا يجب أن يشغل التعليم بها نفسه (٨٥) .

بل وصل الأمر بمناده منظرو « نظرية التفريغ الأيديولوجى » بأن العلم موضوعى متميز ، إما الأيديولوجيه فغير موضوعيه ومتحيزه ، ولكى تكون نظريات التربيه علميه ، يجب أن تتخلص من التأثير والتوجيه الأيديولوجى .

وأكثر من هذا يقول البعض منهم إنهم يعالجون مسائل فعلاً من وجهة نظر لا أيديولوجيه - أى علميه موضوعيه (أمثال برونروباتيون وبيرج ووالتر) حيث يؤكدون بأنهم لا يشتغلون بالسياسه ، بل يبحثوا عن حلول للمشكلات التربويه ، ويحاولوا أن يصلوا إلى بدائل يقدمونها للمجتمع ليختار منها ما يشاء(٨٦) .

إن أى فكر تربوى وأى ممارسه تعليميه تعبر بالضروره عن فئة أو طبقه أو مجتمع ، وتخدم مصالحها . بل إن أى فكر أو ممارسة إجتماعيه (سياسيه أو إقتصاديه أو أخلاقيه أو غير ذلك) هى فى حقفيتها تعبير عن مصالح فئه أو طبقه أو مجتمع . ومن ثم فإن القضيه فى النهايه هى أن نختار بين مصالح الغالبيه أو الأقليه .

من خلال ما سبق ، نستطيع القول أن التربيه تعد حماله لفكر الطبقه السائده - الأيديولوجيا السائده - وهى فى ذات الوقت ومن خلال إستقلالها النسبى فى البنيه الفوقيه أن تحمل الفكر الثورى - المناهض - للأيديولوجيا السائده ، من خلال المدرسون والطلاب ، والإداريون ... إلخ . ومن هنا أيضاً فإن التربيه عامه والمدرسه كمؤسسه تربويه خاصه ، تعد أحد وسائط الأيديولوجيا السائده أو المناهضه ، وليست محايده أو موضوعيه كما يحاول إيها منا منظرو نظرية « التفريغ الأيديولوجى » الذين لم يجدوا فى النظريات الإجتماعية الغربية المعاصرة ، حلاً لمشكلات الواقع الإجتماعي فيحاولون إضفاء الشرعية على مقولاتهم ، بإخفاء أيديولوجيتهم البرجوازيه ، والتى تهدف فى التحليل الأخير إلى المحافظة على الأوضاع وتثبيتها وتكريسها .

والتربيه - المدرسه - بإعتبارها وسيط تتم فيها إنتشار المعرفه والقيم ... هذه الصوره عن التربيه هى ما تبدو لنا من الوهله الأولى ، فى حين أننا لو تعمقنا فى التحليل أكثر ، سنكتشف أن هذه المعرفه والقيم ليست

حياديه . فالتأكيد بأن « التربيه - المدرسه - محايدة - هو بحد ذاته أيديولوجيا تقدم لنا . وهنا إذن تتم عمليه أدلجه للمعرفه والقيم التى يتم تلقينها للطلاب . وهذا لأمر يتم بشكل غير مباشر ومستتر . ولو ذهبنا أبعد من ذلك ونظرنا إلى المدرسه من خلال وجودها الإجتماعى ، تنظيمها ، علاقات التنشئه الإجتماعيه فيها والتى تميزها بإعتبارها مؤسسه إجتماعيه ، نجد إنها تعيد إنتاج العلاقات الإجتماعيه القائمه فى المجتمع الطبقى ، كما تعيد عملية التحكم بها . فالمدرسه تؤكد أن المعرفه التى تقدمها للأفراد تساعد على المشاركة فى قيادة المجتمع. كما ان المدرسة كمؤسسة تقدم فى أن واحد المعرفة والقيم التى تبثها وتضفى عليها علاوة على ذلك طابع وصفه الشرعيه . ومن هنا ، فليست المدرسه كمؤسسه إجتماعيه فقط مجرد وسيط (محايد) لنشر المعرفه والقيم - الأيديولوجيا - أو مكان يتم فيه الإتصال ما بين المعرفه والطلاب ، بل هى فوق ذلك كله تعبير عن الأيديولوجيا السائده ، وأحد الأدوات الهامه لنشرها والتبشير بها (٨٧) .

ومن هنا فإننا لا نستطيع أن نعالج مسألة الأيديولوجيا ، دون الأخذ بعين الإعتبار مؤسسات التنشئه المختلفه وعلى رأسها المدرسه . فالأيديولوجيا لا تقدم فى مجره من الأفكار بل وهى تنضوى ضمن مؤسسات ، وتمر عبر مؤسسات النشر والتربيه والإعلام الجماهيرى . ولذلك فإن هذا يستلزم منا - ضمن - ما يستلزم ان نتعرض لموقف المدرسة والتربية فى المجتمع الرأسمالى الطبقى . وكذلك المدرسه كأحد أجهزة الدولة الأيديولوجيه التى تسير بواسطة الأيديولوجيا . ثم أخيراً المدرسه والإغتراب فى المجتمع الرأسمالى الطبقى. حيث تلعب المدرسه دوراً هاماً فى هذا الأمر .

١ - المدرسه فى النظام الرأسمالى :

كيف يتوفر للنظام الرأسمالى القوى العامله المتخصصه والمؤهله والمنوعه ؟ بهذا السؤال الأساسى نتطرق إلى موقف التربيه فى النظام الرأسمالى ، فلا شك أن تجديد قوة العمل لكى تكون قادره على القيام بوظيفتها فى المجتمع الرأسمالى بنجاح ، وذلك حسب متطلبات تقسيم العمل التقنى - الإجتماعى فى كافة مراكزه ووظائفه . إن العمال المهره ومتوسطى المهاره والفنيين والخبراء هى من متطلبات العمل التربوى ، بل هى ضرورة وجوده وتمايزه .

إن تجديد إنتاج تخصصات القوى العامله ، خلافاً لما كان يجرى فى التشكيلات الإجتماعيه العبوديه ، يتجه شيئاً فشيئاً إلى إستيفاء شروطه ليس " فى الواقع " (التعليم فى الإنتاج نفسه) ، بل خارج الإنتاج : بواسطة النظام التعليمى الرأسمالى ، بواسطة مستويات ومؤسسات أخرى فى المجتمع .

والسؤال الذى يطرح نفسه هو : ماذا نتعلم فى المدرسه ؟ يذهب الجميع إلى المدرسه لتلقى الدروس - العلم والمعرفه والقيم - ولكن المدرسه تعلمهم - الأطفال - القراءة والكتابه والحساب - أى بعض القضايا التقنيه - وأشياء أخرى بما فيها عناصر « ثقافيه علميه » أ و « أدبيه » يمكن إستعمالها مباشرة فى مراكز الإنتاج المختلفة (برنامج للعمال - الجامعه العماليه - وآخر للتقنيين ، وثالث للمهندسين وآخر لكبار موظفى الدوله) إن المدرسه بذلك تعلمنا « أصول التصرف » والتعامل بشكل هرمى مقدس .

وتعلم المدرسه إلى جانب هذه القضايا التقنيه وهذه المعارف ومن خلالها « قواعد » السلوك الصحيح ، أى اللياقه التى يترتب على كل وكيل - رئيس - فى تقسيم العمل أن يراعيها ، حسب الوظيفه « المعد » ليشغلها : قواعد الأخلاق ، والوعى المدنى والمهنى ، وبإختصار قواعد

إحترام تقييم العمل الإجتماعى - التقنى ، أى قواعد النظام القائم تحت السيطره الطبقيه (٨٨) .

ولتصوير هذا الواقع بلغه أكثر علميه ، نقول بأن تجديد إنتاج قوة العمل ، يحتم ليس فقط تجديد إنتاج إختصاصها ، بل وفى نفس الوقت ، تجديد خضوعها لقواعد النظام القائم ، أى تجديد خضوع العمال للأيديولوجيا المسيطره ، وتجديد إنتاج القدره على التحكم بالأيديولوجيا المسيطره بالنسبه إلى وكلاء الإستغلال (الأطر العليا) والقهر ، وذلك لكى يوفر الشروط اللازمه لسيطرة الطبقه المسيطره . (٨٩) إن المدرسه ، بتعبير آخر (وكذلك مؤسسات الدوله الأخرى ، الجيش ، والبوليس ، المؤسسات الدينيه ، الثقافيه ، الإعلاميه) تعلم « أصول التصرف » ولكن بأشكال تؤمن الخضوع للأيديولوجيا المسيطره ، أو ضبط ممارستها .

* المدرسة ... أخطر أجهزة الدوله الايديولوجيه : (٩٠)

تعد المدرسه فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء أخطر أجهزة الدولة الأيديولوجيه والتي تسير بواسطة الأيديولوجيا ، وليس بواسطة العنف وهذا الأمر يجعلنا نتطرق بإختصار إلى توضيح سلطة الدولة وجهاز الدوله وأجهزة الدولة الأيديولوجيه ، منها التربيه عامة ، والمدرسه على وجه الخصوص . ولا بد هنا من الأخذ بعين الإعتبار ، ليس فقط التمايز بين سلطة الدوله ، وجهاز الدوله ، بل وكذلك حقيقة تبرز إلى جانب جهاز الدوله - القمعى - دون أن تنوب فيه ، هذه الحقيقه هى : أجهزة الدوله الأيديولوجيه . والسؤال الآن : ما هى أجهزة الدوله الأيديولوجيه ؟ ؟ .

إنها لا تنوب فى جهاز الدوله - القمعى - ونؤكد هنا بأن جهاز الدوله (ج . د) فى النظريه الماركسيه - حسب مقولة التوسير - يحتوى على

الحكومه ، الإداره ، الجيش ، فصاعداً جهاز الدوله القمعى ، قمعى بمعنى أن جهاز الدوله موضوع البحث « يسير بواسطة العنف » بعض أجزائه على الأقل (إذ أن القمع الإدارى مثلاً قد يكتسى أشكالاً غير جسديه) (٩١) .

ويحدد « التوسير » أجهزة الدوله الأيديولوجيه بعدد معين من الحقائق التى تبرز للمراقب المباشر ، بشكل مؤسسات مميزه وذات إختصاص معين . وهى : جهاز الدوله الأيديولوجى (ج . د . أ) الدينى (المؤسسات) الدينيه ، المدرسى (نظام التعليم العام والخاص) ، العائلى ، الحقوقى ، السياسى (النظام السياسى ، بما فيه مختلف الأحزاب ، النقابى ، الأعلامى (صحافة ، راديو . تليفزيون ... الخ) ، الثقافى (آداب ، فنون ، ... الخ) ويمكن القول بأن أجهزة الدوله الأيديولوجيه تتميز عن جهاز الدوله القمعى للأسباب التاليه (٩٢) :

- **يمكننا** فى المستوى الأول ، أن نلاحظ فى حين يوجد جهاز دوله (قمعى) واحد ، يوجد أجهزة دوله أيديولوجيه متعدده ، وعلى إفتراض أن ثمة وحده تضم هذه الكثره من أجهزة الدوله الأيديولوجيه فى جسم الوحده ، فإن الوحده يصعب رؤيتها بشكل مباشر .

يمكننا فى المستوى الثانى ، أن نلاحظ أن جهاز الدوله (القمعى) الموحد ، ينتمى بمجمله إلى القطاع العام - الدوله - فى حين أن القسم الأكبر من أجهزة الدوليه الأيديولوجيه (فى تشتتها الظاهر) تنتمى بالعكس إلى القطاع الخاص ، فالمساجد ، الأحزاب ، النقابات ، العائلات ، بعض المدارس ، معظم الصحف ، المشاريع الثقافيه ... الخ كلها أجهزة خاصة .

إن ما يميز ج. د. أ عن جهاز الدوله (القمعى) هو الإختلاف الأساسى التالى : أن جهاز الدوله القمعى « يسير بواسطة العنف » فى حين أن أجهزة الدوله الأيديولوجيه تسير « بواسطة الأيديولوجيا » ونستطيع أن

نحدد أكثر ، وذلك بتعديل هذا التمايز فنقول : إن كل جهاز دوله قمعياً كان أم أيديولوجياً « يسير » فى نفس الوقت بواسطة العنف وبواسطة الأيديولوجيا ، ولكن مع إختلاف مهم جداً ، يمنع المزج بين أجهزة الدوله الأيديولوجيه وجهاز الدوله (القمعى) . ذلك أن جهاز الدوله (القمعى) من جهته ، يسير بشكل غالب بواسطة القمع (بما فيه الجسدى) ، مع سيره بشكل ثانوى بواسطة الأيديولوجيا . (وليس هناك جهاز محض قمعى والأمثله كثيرة : يسير الجيش والبوليس أيضاً بواسطة الأيديولوجيا . وذلك لتأمين تلاحمهما الخاص وبنفس الوقت إعادة إنتاجهما ، بالإضافة « القيم » التى يفرضانها على الخارج) .

وبنفس الطريقه السابقه ، ولكن بشكل معكوس يجب القول بأن أجهزة الدوله الأيديولوجيه من جهتها تسير بشكل غالب بواسطة الأيديولوجيا ، ولكن مع سيرها بشكل ثانوى بواسطة القمع ، ولو بنسبة ضئيله ، (ليس هناك جهاز محض أيديولوجى) . وهكذا فإن المدرسه والمسجد (تنشىء ، كهنتها ورعاياها بطرق لا تخلو من العقوبات ، الطرد الإنتفاء ، الإمتحانات ، الرسوب ... الخ) .

إننا نعتقد بأن الجهاز الأيديولوجى المدرسى هو جهاز الدوله الذى وضع فى مركز التشكيلات الرأسماليه الناضجه ، أثر صراع طبقى سياسى وأيديولوجى عنيف ، ضد جهاز الدوله القديم المسيطر - الكنيسه فى أوربا ، والمسجد عامة فى الشرق ، فمثلاً بعد تولى محمد على حكم مصر ومحاولته تحديثها وفق النموذج الفرنسى تحديداً والغربى عامة ، وتغيير بنتيها الإقتصاديه والسياسيه والإجتماعيه ، إعتمد المدرسه - نظام التعليم - وترك المسجد - نظام التعليم الدينى القديم - (ويلاحظ هنا أن الصراع كان سلمياً وضعيفاً من قبل المؤسسه الدينيه لإخفاقها فى تحقيق مطامح

الأمه) وإعتماده للمدرسه كان يقف خلفه أسبابه الأيديولوجيه . هذا على الرغم من أن البرجوازيه تحاول أن تظهر أمام الطبقات التى تستغلها بأن المدرسه ليست هى جهاز الدوله الأيديولوجى المسيطر فى التشكيلات الرأسماليه ، وأن المسيطر هو جهاز الدوله الأيديولوجى السياسى .

ولكن هناك أسباب وجيهه تجعلنا نعتقد بيقين بأن البرجوازيه قد إعتمدت الجهاز المدرسى كجهاز دولتها الأيديولوجى رقم واحد ، أى المسيطر ، والذى حل فى الواقع بوظائفه مكان جهاز الدوله الأيديولوجى القديم المسيطر - الدينى - وذلك على الرغم من تصدر جهاز دولتها الأيديولوجى السياسى المسرح . ويمكننا أيضاً أن نضيف أن وحدة المدرسه قد حلت محل وحدة - المؤسسه الدينيه والسؤال الذى يتبادر إلى الأذهان لماذا يحتل الجهاز المدرسى فى الواقع مكان جهاز الدوله الأيديولوجى المسيطر فى التشكيلات الإجتماعيه الرأسماليه وكيف يسير؟

- إن كل أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، مهما كانت تسعى كلها لنفس النتيجة : تجديد إنتاج علاقات الإنتاج ، أى علاقات الإستغلال الرأسماليه .

- يسعى كل واحد منها إلى هذه النتيجة الوحيده بطريقته الخاصه . الجهاز السياسى بإخضاعه الأفراد لأيديولوجية الدوله السياسيه ، الأيديولوجيا « الديمقراطية » « غير المباشره » (البرلمانيه) أو « المباشره » (الإستثنائيه أو الفاشيه) والجهاز الإعلامى يحقن كل « المواطنين » بنسبة يوميه من القوميه الشوفينيه الليبراليه ، والأخلاقيه ، وذلك بواسطة الصحافه ، الراديو ، التليفزيون ، وكذلك الجهاز الثقافى ، والجهاز الدينى بإعادته إلى الأذهان فى الخطب والمناسبات الكبرى كالولاده والزواج والموت بأن الإنسان ليس إلا رماداً ، إن لم يعرف أن يحب إخوته ، ويتبع السلف الصالح ... الخ .

– إن ثمة جهاز دوله أيديولوجى ، يلعب دوراً مسيطراً ، على الرغم من أن أحداً لا يعير إهتماماً ، لموسيقاه ، فهى صامته ! إنها المدرسه ، إنها تأخذ الأطفال منذ الروضه من كل الطبقات الإجتماعيه ، وتلقنهم منذ نعوة أظافرهم ، بالطرق الحديثه أو القديمه « أصول التصرف » الملتصق بالأيديولوجيا المسيطره . وذلك من خلال سنوات يكون فيها الطفل محاصراً بين جهاز الدوله العائلى ، وجهاز الدوله المدرسى ، وأكثر « طواعية وخنوعاً » للمواد الملتصقه بالأيديولوجيا المسيطره (الحساب ، التاريخ الطبيعى ، العلوم ، الآداب) أو للأيديولوجيا المسيطره فى حالتها الصامته (الأخلاق ، التربيه ، الفلسفه ، المنطق). ثم حوالى السنه السادسه عشرة يتساقط جزء كبير من الأطفال « فى الإنتاج » إنهم العمال أو الفلاحون الصغار ، ويتابع الجزء – القسم – الآخر من الأطفال دراسته : ويجتاز بأى ثمن مرحلة ليقع فى الطريق ويستعيض عن ذلك بمراكز الكادرات المتوسطه والصغيره ، المستخدمين ، الموظفين المتوسطين والصغار ، البرجوازين الصغار على إختلاف أنواعهم . ويواصل القسم الأخير إلى القمه ليقع شبه عاطل عن العمل أو ليخرج ، بالإضافه إلى « مثقفى العمل الجماعى » وكلاء الإستغلال (رأسماليون تقنيون) وكلاء القمع (عسكريون ، رجال بوليس ، سياسيون ، إداريون ... الخ) ومحترفوا الأيديولوجيا (كهان على إختلاف أنواعهم ومعظمهم « مدينون » مثقفون) (٩٣) .

إن كل قسم يقع – يسقط فى الطريق يحظى بالأيديولوجيا التى تناسب قدراته ، والدور الذى عليه إن يلعبه فى المجتمع الطبقى : دور المستغل (« بوعى مهنى » « أخلاقى » « مدنى » وغير مسيس إلى حد بالغ) ، ودور وكيل الإستغلال (معرفه كيفيه إعطاء الأوامر ، وأصول التكلم والتصرف مع العمال : « العلاقات الإنسانيه ») وكلاء القمع (معرفه كيفيه

إعطاء الأوامر وفرض الخضوع « بدون مناقشه » أو معرفة التحكم بديماجوجيه وفصاحة القواد السياسيين) ، أو محترفوا الأيديولوجيا (معرفة معالجة الوعى بإحترام ، أى بالحقد ، بالتشهير ، وبالديماجوجيه الملائمه) ، كل ذلك متوافق مع لغة الأخلاق ، والفضيله البرجوازيه .

ومن المؤكد أن عدداً من هذه الفضائل المتناقضه (تواضع ، تخلى ، خضوع ، تعالى ، كلام منمق وحذاقه) يمكن تعلمها أيضاً فى العائله والمؤسسات الأخرى ، فى الجيش ، والكتب الجميله ، فى الأفلام ، ولكن هناك أى جهاز دوله أيديولوجى يتمتع خلال نفس الفترة الزمنيه بمستمعين مكرهين (ومجاناً على الأقل) لمدة خمس أو ست أيام فى الأسبوع لمدة ثمان ساعات يومياً ، ولاء المستمعين ، هم مجموع الأطفال – التلاميذ – فى التشكيله الإجتماعيه الرأسماليه المتقدمه أو المتخلفه على حد سواء (٩٤) .

إن تجديد إنتاج علاقات إنتاج تشكيله إجتماعيه رأسماليه ، أى علاقات المستغلين بالمستغلين ، تم بواسطة تعليم بعض اصول التصرف الملتصقه بالتلقين الجماعى لأيديولوجيا الطبقه المسيطره . إن التحركات التى تسبب هذه النتيجة الحيويه للنظام الرأسمالى تختبىء بالطبع وراء أيديولوجيا ، هذه الأيديولوجيا المسيطره عامة لأنها تشكل أساس من أشكال الأيديولوجيا البرجوازيه المسيطره : إنها أيديولوجيه تصور المدرسه على أنها مكان محايد ، لا علاقة له بالأيديولوجيا (لأنه .... مدنى) ، وحيث يقوم أناس محترفون بتلقين الأطفال « الوعى » و « الحريه » ويدفع هؤلاء الأطفال الذين أوكل أمرهم إليهم (بكل ثقة) من قبل أهاليهم ، وهم أيضاً أحرار ، أى مالكوا أطفالهم (٩٥) .

إن محترفى الأيديولوجيا فى النظام التعليمى (الأطر العليا والخبراء والمدارء والإختصاصيين ... الخ) والذين ليس لديهم أدنى شك حول طبيعة

العمل الذى يجبرهم النظام – أحياناً – على القيام به ، يضعون كل إتقانهم وكل مهجتهم فى إستحداث طرق حديثه وشهيره فى التعليم ، والتعلم وتطوير المناهج وإعداد المعلم ، ورسم السياسه التعليميه بوعى كامل ودون أن يراودهم أى شك فى أنهم يقدون بتفانيم هذا بقاء هذه الصوره الأيديولوجيه للمدرسه ، والتى تجعل اليوم من المدرسه شيئاً «طبيعياً » مفيداً ، ولا غنى عنه ، بل وسخياً بالنسبه للأطفال وآبائهم والمجتمع ، تماماً كما كانت المؤسسات الدينيه بالنسبه لأسلافنا خلال القرون الماضيه . هؤلاء محترفى الأيديولوجيا ، إنما يفعلون كل ذلك دفاعاً عن مصالحهم الطبقيه ودفاعاً عن أيديولوجيتهم التى هى بالضرورة أيديولوجيه النظام السياسى ، حتى وإن إدعوا غير ذلك ، متعللين بأنهم يطورون النظام التعليمى تحقيقاً للصالح العام ، ويطبقون أحدث التقنيات التربويه .

٣ - المدرسه والإغتراب : (تجريد الإنسان من إنسانيته (Dehumanization)

وإذا كانت التربيه – المدرسه – تعد من أخطر أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، التى تسير بواسطة الأيديولوجيا ، وأحياناً بواسطة العنف ، وتتركز أهميتها فى إعتبارها أداه للحقن الأيديولوجى للأيديولوجيا السائده ، والتى هى بطبيعتها أيديولوجية الطبقه المسيطره ، وفى إعتبارها أيضاً لإضفاء الشرعيه والعقلانيه وتبرير الأوضاع الإجتماعيه السائده والتى فى غالبها تحقق مصالح الطبقات المسيطره وتحقق المزيد من الإنتشار والذيوع لأيديولوجيا على إعتبار إنها الأيديولوجيا التى تحقق المصالح العامه فى المجتمع ، إلا أن التربيه – المدرسه – وهى تحقق كل ذلك ، تخلق حاله من الإستلاب لدى الطلاب والمعلمين ، تلك الحاله التى تجرد الإنسان من إنسانيته وتجعله كائناً مسحوقاً ، مشيئاً ، يعيش حاله من الإستلاب –

الإغتراب – فى المجتمع . وتلك المسأله هى التى سوف نلقى عليها الضوء فى الصفحات التاليه .

لقد ثارت مناقشات كثيرة ، حول معنى « الإستلاب alienation » و «التغريب Estrangment » فبعض الباحثين يرى أن لكل منهما تأكيدات مختلفة ومعان متباينه ، فالإستلاب يؤكد على ما يتخلى عنه الناس لمن يدفع الثمن ، وما يترتب على ذلك التخلى لمن علاقات . أما التغريب فيؤكد على ما يتبقى من أثر ذلك – وهو حالة الفرد عند التخلى وبعده – (٩٦) أما عند ماركس ، فإن الإستلاب ينشأ بسبب تقسيم العمل . فالتقسيم الإجتماعى للعمل والذى ينمى العمل الزهيد الأجر ، هو عبء ملقى على عاتق كل فرد فى المجتمع .

وينشأ تقسيم العمل فى المجتمع كجزء من تركيبه تتضمن التقسيمات الطبقيه والتبادل ، والملكيه الخاصه . ويظهر الإستلاب حيثما يكون تقسيم العمل هو القاعده الأساسيه المتبعه للنظام الإقتصادى . فإذا سلمنا بهذا الإفتراض ، وإعتبرنا التربيه نمطاً من أنماط الإنتاج فسوف تنبثق عن ذلك أسئله هى : هل يمكن أن ننظر إلى المدرسه بإعتبارها مصنعاً وإذا كان الأمر كذلك ، فما الذي يمكن أن تنتجه هذه المدرسه – المصنع – ؟ من الواضح أن الكينونات الثلاث المرتبطة ببعضها البعض ، والتى ينبغى علينا أخذها بعين الإعتبار هى : المدرسون ، والتلاميذ ، والمعرفه .

وسوف نبدأ بالتلاميذ : فالتلاميذ يمكن النظر إليهم بإعتبارهم عمالاً من ناحية ، ثم بإعتبارها سلعاً تنتج من ناحية أخرى . فإثناء فترة الدراسه يمتلك الطلاب طاقة عمل ، وهم يبادلون إنتاج عملهم بأشياء مثل المراحل الدراسيه أو الشهادات ، حيث تعتبر مثل هذه الأشياء أجوراً مجازيه . وعندما يترك التلميذ المدرسه فإنه يستبدل هذه المنتجات بأشغال أخرى

مختلفه تكون بدورها متدرجة المستويات ، حيث يوجد - بشكل عام - علاقة بين المؤهلات الدراسيه والوضع الإجتماعى والراتب . فنشاط التلاميذ فى المدرسه - إذن - هو علاقة وتعبير عن النشاط فى المجتمع . وكسائر العاملين ، فإن للتلاميذ إحتياجات إلى أشياء يوفون بها متطلبات قواهم البدنيه والعقليه ، ولكنهم لا تتاح لهم فرصة الحصول على هذه الأشياء . أليس من الممكن أن ينظر - تحت هذا الضوء - إلى المطالبه بأن تحتوى المقررات الدراسيه - جزء من الأيديولوجيا - على مناهج تتناسب مع مصالح التلاميذ ؟ ففى هذه العمليه يتحول التلاميذ إلى منتجات ، إلى سلع تباع فى السوق فهم يصنعون تبعاً لمواصفات بعينها ، وهى أن التلاميذ المثاليين يجب أن يكون لديهم : الإهتمام ، والنظام ، والقدره ، والذكاء .... (٩٧)

ترى ما هو دور المدرس فى هذه العمليه ؟!

المدرس أيضاً - هو ذلك العامل الذى تكون منتجاته - بمعنى من المعانى - هى تلاميذه ، ولكنه فى الموقف الذى يعمل فيه لا يفعل أكثر من توكيد صفتهم كمنتجات رأسماليه . إذن فالمدرس منتج ، وكل ما أسلفنا ذكره عن التلميذ ، وما سوف نذكره بإختصار عن المعرفه ينطبق أيضاً على المدرس كعامل . فالعلاقات الإجتماعيه للتلميذ والمدرس ترتبط داخلياً على هذا النحو ، وربما وجدنا هنا تناقضاً ، لأن المدرس ليس منتجاً فحسب ، بل هو أيضاً موظف ممن يرغبون فى إنتاج المجتمع كما هو . وبالطبع فإن بعض المدرسين يرون أنفسهم كأفراد برجوازين ، ولكن حتى أولئك المدرسين الذين يعتبرون أنفسهم بروليتارين ربما يستخدمون فى أعمال تكون ضد مصالحهم على المدى الطويل . وربما تتسبب هذه التناقضات فى جعل الموقف فى حجرة الدراسه موقفاً للصراع الإجتماعى (٩٨) .

ولقد لوحظ أن المدرسين والتلاميذ ينظر إليهم فى إطار ما يمكنهم إنتاجه ، وكذلك فإن المنتجات ذات القيمه هى تلك التى يسهل تحديدها من حيث الحجم والأهميه . فهناك الكثير من الطلبه تكبحهم الدرجات التى يسعون للحصول عليها ، والمراحل التعليميه التى يتطلعون إلى الإتقاء إليها ، والإمتحانات التى يجتازونها والمؤهلات التى يطمحون إليها . ويتأثر المدرسون أيضاً بتلك العمليات التى يشتمل عليها التقييم والتدرج فى المراحل الدراسيه ، فتتأثر علاقاتهم ، وكيفية تدريسهم بل والمناهج الدراسيه ذاتها . (٩٩)

وتعليقاً على مثل هذا العمل المستلب ، عبر ماركس عن رأى يقول : إن الإنسان كان كائناً إجتماعياً لديه القدره على رؤية نشاطه فى الحياه ، على أنه شىء من إرادته ووعيه ، إلا أن حياته أصبحت « وسيلة للحياه » وليست الحياه ذاتها . ومن هنا فمن الممكن أن تكتسب المدارس مكانه من عمل التلاميذ والمدرسين ، وعلى سبيل المثال ، فإن إجتياز إختبارات المستوى والقدرات ، تضاف إلى مكانه المدرسه وقدرتها على إجتذاب أنماط معينه من المدرسين والطلاب فالمكانه إذن يمكن إعتبارها شكلاً من أشكال الربح .(١٠٠)

وفى العمل المستلب « يوجد إنتاج الفرد خارجه بشكل مستقل كشىء غريب عنه ، بل أنه يصبح قوه مستقله بذاتها فى مواجهته » وإذا نظرنا إلى الإنتاج على أنه « المعرفه » أمكننا أن نرى قوة البحث الذى قدمه « ماكسين جرين M. Green » والذى يطرح فيه أن المقولات السائده « للفلاسفه الليبراليين » تقدم أشكالاً من المعرفه مثل «المعرفه موجوده بشكل موضوعى خارج المتلقى ، ليتم إكتشافها وفهمها وتعلمها » فإنتاج العامل فى هذه الحاله – يكون فى الغالب غريباً عن الطلاب حتى أنهم لا يستطيعون

إستخدامه ، فهو يكون فى أغلب الأحيان شديد الضيق والتخصص وعدم الترابط ، والتجريد ، ولا يملك الطالب التحكم فيما يصنعه ، ولا فيما ينتج عما يصنعه ، ولذا فإنه يفقد الثقه ، وينظر إلى نفسه كما لو كان « تابعاً » لإنتاجه (١٠١) وهكذا تبدأ المعرفه تدريجياً فى السيطرة على منتجيها .

والملكيه الخاصه هى التعبير المادى « للعمل المستلب-Alienated La-bour » وقد أشار « بازيل برنشتين B. Bernatein » إلى أنه يمكن إعتبار « رأس المال فى المحيط التربوى رأسمال ثقافى » ، وأن النظره السائده فى مجتمعنا المعاصر تعتبر المعرفه كما لو كانت « ملكيه خاصه » وكتب يقول : « وتتم تهيئة الطلاب والأطفال بشكل مبكر لفهم المعرفه على أنها ملكيه خاصه ، ويتم تشجيعهم على العمل كأفراد منعزلين لا يهتم كل منهم إلا بعمله هو فقط » . (١٠٢)

وقد فرق ماركس بين « قيمة المبادله Exchange value » و « قيمة الإستعمال – الإنتفاع Use value » فى تأمل أوجه المعرفه ، حيث رأى أن قيمة المبادله هى معدل تبادل المنتج بغيره من المنتجات ، أى قوته التجاريه أو قدرته على الإرتباط بغيره من المنتجات فقيمة المبادله تماثل الوجه الكمى للعمل . أما قيمة الإستعمال – الإنتفاع – فهى ليست مجرد الإنتفاع بالسلعه ، بل هى علاقة نوعيه بين العامل ونشاطه ، بين المنتج والرجال الذين ينتجونه . فالسلعه قيمه إستعمال – إنتفاع – لأن لديها القدره على إشباع حاجة إنسانيه . إذن فقيمة الإستعمال تماثل الوجه الكيفى للعمل .

وكما يحدث فى المجتمع الرأسمالى ، فإنه يتم إنتاج سلع كالمسدسات أو أشياء إستهلاكيه قليلة الدوام ، أشياء ترمز إلى المجتمع المستلب . فهل يا ترى يمكننا أن نقيس على ذلك « بالمعرفه » هل يمكن أن نفهم الشخصيه المستلبه للرأسماليه من خلال المواصفات التى يتميز بها نوع المعرفه المنتجه

؟ إن نظرة متفحصه تجعلنا نرى : كيف ، وبأى الطرق تعبر قيمة إستعمال المعرفه عن علاقات الإنتاج ؟ .

فإذا إعتبرنا المعرفه هى المنتج الذى ينتجه الطلاب ، كما ذكرنا من قبل ، فإن هذه المعرفه تكون - بمعنى من المعاني - كلا من النتيجة والسبب للعمل المستلب . ففى أى مدرسه من مدارسنا يكون المنتج - المعرفه - هى تحدد ما يفعله التلميذ - العامل . وقد كتب ماركس يقول أن سلطة أى منتج على العامل الذى ينتجه تعكس دائماً سلطة الذين يهيمنون عليه ويستعملونه كأداه ووسيله . وفى هذه العمليه يتم تصنيف المعرفه إلى مراتب متسلسله ويتميز بغيض كما هو الحال بين العمل النظرى واليدوى . وهناك إلى جوار ذلك تأكيد على أن المعرفه موضوعيه مجرده من أى تحيز ، ولكن مثل هذه التأكيدات تكون على حساب الإنسان . فالمعرفه فى أغلب الأحيان تكون خارج وفوق كل من المدرس والتلميذ . وكلما أنهك المدرسون والتلاميذ أنفسهم فى العمل لهذه المعرفه (التى تكون عادة غير مُترابطه ومنفصله عن العالم الحقيقى) كلما إزدادت قوتها وسيطرتها . ولذا فإن التلميذ يتخلص من تلك المعرفه لأنها لا تقيم إعتباراً لحاجاته أو لشخصيته ، وليس من الصعب أن أن نفهم سبب ذلك ، لأن المعرفه ليست تخص التلميذ فى المقام الأول ولا يشارك فيها ، ولكن الآخرين يضعونها له .

ولذا ، فإن كل من المدرسين والطلاب يرى كل منهم الآخر منافساً يواجهه - فالمدرس ضد التلميذ ، والمدرس ضد المدرس ، والتلميذ ضد التلميذ . وهذا الإنقسام هو مظهر مماثل للطبقه التى تعبر عن العلاقات الإجتماعيه الجامده ، فتوسيع إختبارات القدره وإختبارات الذكاء "I.Q" ووسائل التقويم الأخرى ، والتى تؤدى إلى تقسيم الطلاب إلى فئات هو تعبير عن العلاقات الإجتماعيه المستلبه وعن الطبقه وهى تمارس سطوتها .

فالطبقة ، والعمل والقيمه هى تعبيرات عن إستلاب الإنسان فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على حد سواء ، وتتوقف كل منهما على الأخرى « كالناس » و« النشاط » والمنتجات . (١٠٣)

ويرى « أولمان » أن العلاقه ، الطبقه ، هى أيضاً إحدى مكونات العلاقتين ، والعمل ، والقيمه ، وهما ينبثقان عنها . ولذا فإن أى وصف للتعليم المدرسى والإستلاب ، إذا كان يتجاوز الوصف العام ، فإنه لن يصف الطبقه فحسب ، بل أنه سيتولى أيضاً وصف العمل والقيمه . فالعمل والتربيه والمعرفه ، وكل شىء يتحول إلى مال ، ذلك الشىء الذى تقدر به القيمه النسبيه للأشياء . وبعد فتره من الوقت يحل المال محل كل السلع الأخرى بإعتباره الهدف من الجهد العملى . ففى المجتمع الذى تسوده الملكيه الخاصه والمال ، تصبح كل التنظيمات والمؤسسات ، تنظيمات طبقيه . ولذا فإن تكون قوة المال هى التى تمكن الناس من الشراء ، وهى التى تجعل الناس يبيعون ما لديهم . ولنتأمل قليلاً قوة المال عند أولئك الذين يدعمون الأشكال الطبقيه للتربيه ، والذين يحددون المعرفه الملزمه فى شكل « تقارير » وكتب مدرسيه وبحوث ودراسات ، وكيف أن الثروه والسلطه تؤثران على التعليم المدرسى فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف . ويمكن إيجاز هذه النقطه ببساطه فى الآتى : إن أولئك الذين يتحكمون فى الأشياء الضروريه لهم مصالح مختلفه بل ومعاديه لمصالح المحتاجين لهذه الأشياء . (١٠٤)

ويوجد فى التربيه – على سبيل المثال – نظريات عن القدره والإهتمام والدافعيه والذكاء ، والحرمان ، ومعظم هذه النظريات لا توضح كيفية نشأة هذه النظريات من – الوقائع – الواقع الإجتماعى ، الذى يعتبر مصدراً للتفسير ، ولكنها تتناول ما تعطيه من تفسيرات بإعتبارها من المسلمات ، وكيف توضع نظريات تربويه (ونظريات تتحدث عن التربيه) وهى فى نفس

الوقت ، تتعارض مع مصالح المدرسين والطلاب ؟ وكيف تتحول النظريات إلى أفكار تجريديه ، يتم التعامل معها بإعتبارها قوانين طبيعيه ثابته غير قابله للتغيير ؟

لقد لوحظ أنه من بين العديد من النظريات المتناسقه ، تفرض الطبقه السائده ، بعضها ، ويقرر منها على سبيل المثال – نظريات « هيرست Hirst » «وبياجيه Pigyet » « وبيرنشتين Bernstein » ، « وجودى ديوى J. Dewy » و «ماكس فيبر M. weber† » وغيرهم . وتؤكد هذه النظريات على أن لأنماط المعرفه وجوداً منطقياً بالضروره . ويقال إن للتفكير المنطقى أساساً وراثياً . وتتوافق هذه النظريات فى خصائصها مع الأيديولوجيه السائده ، والأمر الهام هنا ، هو أن هذه النظريات تستخدم لإضفاء الشرعيه على النظام السياسى ، وعلى ما يتم من ممارسات داخل الفصل الدراسى ، وتكون هى معيار التقييم .

حقاً أن لدينا الآن عدداً سريع التزايد من خبراء « التقييم » الذين يخلقون «الإنضباط » ويتزايد تأثيرهم ونفوذهم حتى أنهم « يحددون قيمه » كل أبحاث ودراسات المناهج ، والبرامج التربويه الجديده . والمعرفه فى مجتمعنا ينظر إليها بإعتبارها ملكية خاصة . أنها رأسمال ، ولكن الإستحواذ على المعرفه بإعتبارها ملكيه ليس تحقيقاً للشخصيه ، بل هو نفى لها . فالمعرفه المرتبطه بالعوائد الإقتصاديه والمعرفه الخاصه بذوى المكانه العاليه ، تحفظ بطريقة تستتبع حرمان الآخرين . فنحن – فى دوائرنا التربويه والعلميه – نعمل بطريقة خاصه واضعين حول عملنا أسواراً عاليه لنخفى ما نقرأ وما نكتب . فحرية الدخول إلى مجالات معينه من المعرفه مقصوره على قله ، وفضلاً عن ذلك فإن المفهوم السائد عن المعرفه يعكس العلاقات بين الفاعل الإنسانى وبين عالم الأشياء ، وبذلك تتحول من مجرد شىء تفعله الإراده إلى سيد . ومعنى ذلك أن الإنسان قد أصبح

مسنداً إلى المعرفه وليس العكس . فحياة العديد من الناس تتأثر تأثراً كبيراً بما يضفيه عليهم ما يملكونه من المعرفه .

ومن خلال ما سبق يتضح لنا ، أن المدارس تعمل بطريقه ، جعلت التعليم المدرسى يصبح ضد التربيه ، وضد المجتمع . فالمدارس تملك من التأثير ما يمكنها من تطويع الطاقه المدمره التى تكمن فى التربيه بالمجتمع المستلب . وتستخدم فى ذلك عدة طرق ، منها - على سبيل المثال - : أن هناك إتفاق عام على أنه لا يمكن أن يرتقى من المراحل التعليميه الدنيا إلى المراحل العليا ، . إلا أولئك الذين تربوا فى المدارس على الإذعان والمسايره . فعلى الرغم من الإدعاء بأن التعليم غير سياسى ، إلا أن المدارس تلقن الأطفال الموافقه على النظام السياسى . فالتعليم المدرسى هو شكل من أشكال التلقين لتهيئة الأطفال سلبياً لقبول الأيديولوجية السائده ، التى تجعلهم يظلون « لائقين ديمقراطياً » فهناك شهادة تقدم فى هاله من الطقوس لأولئك الأطفال الذين يقبلون هذا الوضع أو - على الأقل - الذين لا يناضلون ضده . (١٠٥)

واخيراً نقول ، أن الأيديولوجيا كمفهوم فى الفكر الإنسانى ، ظهر ليعبر عن جمله من الأفكار والآراء التى تحدد سلوكاً ما ، وبعد ظهور وإنتشار الفكر الماركسى على يد ماركس وإنجلز ، أخذ المفهوم يتدرج فى تطوره ، بحيث أصبح يعبر عن المصالح الإجتماعيه والطبقيه لفئه أو لطبقه إجتماعيه ، وتطور المفهوم فى الفكر الماركسى وكذلك فى الفكر البرجوازى ، بحيث يعبر الآن بجلاء عن المصالح الإجتماعيه ويبررها ويدافع عنها ، وعلى الرغم من تباين المفهوم فى الفكر الماركسى بالنسبة للأجيال التاليه لمؤسس الماركسيه ، إلا أن هذا التباين يظل بين دفتى ذلك الفكر ، فالأيديولوجيا ، هى جزء من البناء الفوقى ، وهى تعبير عن مصالح الطبقه السائده ، وهى علميه وغير علميه حسب المصالح التى تدافع عنها ، إلا أن هناك فريق من المفكرين الذين بدأوا كماركسيين إلا أنهم إنحرفوا إلى إتجاهات البنيويه

والإلسونيه واللسانيه والوظيفيه وغيرها ، حينما حاولوا جرف مفهوم الأيديولوجيا معهم إلى خندق الأعداء تحت ستار ماركسيتهم القديمه أو ما يشاع عنهم أو تحت ستار إستخدام بعض المفاهيم الماركسيه .

ونقول أيضاً أن العلاقه بين الأيديولوجيا والتربيه ، هى علاقه تلازم ، من حيث أن كل منهما جزء من البناء الفوقى ويعبر عنه ، فى أجلى صوره . بل أن الأيديولوجيا لها أجهزتها العديده التى توظفها فى نشر فكرها وإقناع الآخرين به ، ومن تلك الأجهزة ، المدرسه ، بإعتبارها أداه للتلقين الأيديولوجى ونشر المعرفه غير المحايده وتبرير ذلك ، ومن هنا يتبقى لدينا سؤالنا الأخير ، ما العلاقه بين الأيديولوجيا والتربيه - كما سبق أن أوضحنا - فى مصر فى النصف قرن الأخير ، نعتذر عن الإجابه عن هذا السؤال هنا ، وسوف نفرد له دراسة مستقله ، وقائمه بذاتها ، نظراً لتجاوز الدراسه الحاليه حدودها - الورقيه - ونظراً لأهمية السؤال بإعتباره التطبيق العملى أو الجزء الميدانى لإختبار المقولات السابقه .

المصادر والهوامش

١ - جـورج لا بيـكا ، « من أجل دنو حرج من مفهوم الأيديولوجيا » ترجمة : كمال خورى ، مجلة العالم الثالث ، (دمشق ، وزارة الثقافه والإشاد القومى ، ١٩٨٠) ، ص ٣٧ .

٢ - أ . ك. أوليدف ، الوعى الإجتماعى ، ترجمة ميشيل كيلو (بيروت ، دار بن خلدون ، ١٩٨٢) ، ص ١٥٣ .

٣ - المرجع السابق ، ص ١٥٤ .

٤ - حيدر إبراهيم على ، « علم الإجتماع والصراع الأيديولوجى فى المجتمع العربى » (المستقبل العربى ، العدد ٧٨ ، أغسطس ١٩٨٥) ، ص ٥ - ٦ .

٥ - مراد وهبه ، « الأيديولوجيا والحضاره » (قضايا عربيه ، السنه الثامنه ، العددان ١١ ، ١٢ نوفمبر وديسمبر ، ١٩٨١) ، ص ١٠ .

٦ - جوران تربودن ، أيديولوجية السلطه وسلطة الأيديولوجيا ، ترجمة : إلياس مرقص (بيروت ، دار الوحده ، ١٩٨٢) ص١٨ .

٧ - أ . ك . أوليدف ، مرجع سابق ، ص ١٥٦ .

٨ - لاباساد ورينيه لورو ، مقدمات فى علم الإجتماع ، ترجمة : هادى ربيع (بيروت ، المؤسسه الجامعيه للدراسات والنشر ، ١٩٨٢) ، ص ١٢٣ .

٩ – حافظ الجمالى ، « الأيديولوجيا والفلسفه » (الفكر العربى ، العدد ١٥ ، السنه الثانيه ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٠) ، ص ١١ .

١٠ – جورج لاباساد ورينيه لورو ، مقدمات فى علم الإجتماع ، مرجع سابق ، ص ١٢٤

١١ – رشيد مسعود ، « ملاحظات حول الفهم الفلسفى للأيديولوجيا » ، الفكر العربى مرجع سابق ، ص ٥٥ .

١٢– ميشيل فاديه ، الأيديولوجيا وثائق من الأصول الفلسفيه ، ترجمة : أمينه رشيد وسيد البحراوى (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٢) ، ص ٢٦ .

١٣ – أميل دوركايم ، قواعد المنهج فى علم الإجتماع ، ترجمة : محمود قاسم والسيد بدوى (القاهره ، الأنجلو المصريه ، ١٩٦٨) ، ص ٢٠ – ٢٥ .

١٤ – رشيد مسعود ، ملاحظات حول الفهم الفلسفى للأيديولوجيا ، مرجع سابق ، ص ص ٥٦ – ٥٧ .

١٥– يعد ، « كارل مانهايم » مفكراً إجتماعياً ليبرالياً وتقدمياً ، خرجت جميع أفكاره من عباءة الفكر الماركسى الذى تأثر به إلى حد كبير ، ولكنه إختلف مع كثير من المقولات الأساسيه ، حول دور الطبقه العامله ، والصراع الطبقى ، ودور المثقفين – النخبه – فى الوعى الإجتماعى وكذلك مقولاته الأساسيه حول « اليوتوبيا » و «الأيديولوجيا» ويعد « مانهايم » أحد أقطاب المدرسه النقديه – اليسار الجديد – وله كتابات عديده حول هذه القضايا ويمكن الرجوع إليها :

- Manmheim, K., Essays on the Sociology of knowledde, London, 1965.

- , Ideology and Utopia, London , 1936 .

١٦- - Manmheim, K., Ideology and Utopia, op. cit., pp. 175 - 185.

١٧- - J . S. Roucek, A history of the concept of Ideology, In : Journal of the History of Ideas , Bd. V, 1944, No 4, P. 479 .

١٨- - Ibid, P. 480 .

١٩- - L.H. Garstin . Each Age is a Dream, A study in Ideologies , (N . Y. Toronto, 1963) . PP. 3 - 5 .

٢٠ – ل. ن . موسكفتشيف ، نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقة ، ترجمة : حمزه برقاوى وغالب جرار (دمشق ، مكتبة ميسلون ١٩٧٧) ، ص ص ٥٦ – ٥٧ .

٢١- - L.H. Garstin , op. cit., PP. 5-6

٢٢- - Ibid . P. 5 .

٢٣- - J. Spengler , Theory, Ideology, Non-Economic Values and politics-Economic Development , In : R. Braibanti and J, Spengler (Hrsg.) , Tradition, values and Socio-Econmic Development , (London, Durham, 1961), PP. 30 - 31 .

٢٤ – بعد أن إختفى مصطلح « الأيديولوجيا » قرابة قرن من الزمان ، عاد كل من « ماركس وإنجلز » لإستخدامه مرة أخرى ، عندما كتبا مخطوط : «الأيديولوجيه الألمانيه » عام ١٨٤٥ . تلك المخطوطه التى لم يحاولا نشرها فى حياتهما ، والتى لم تطبع إلا بشكل جزئى عام ١٩٠٤ بمعرفة « برنشتين » الذى قام بحذف الكثير من صفحاتها ، بل أن الفصل الأول منها وهو أكثر أهمية من زاوية بحث مفهوم « الأيديويوجيا » طبع لأول مره بالروسيه عام ١٩٢٤ ، وبالألمانيه عام ١٩٢٦ . مما يؤكد أن الجيلين الأولين من الماركسيين مثل (لابريولا ، وميهرنج ، وكاوتسكى وبليخانوف ، ولينين ، وجرامش ، ولوكاتش (– عندما كتب : التاريخ والوعى الطبقى – وهؤلاء جميعهم لم تتح لهم الفرصة للتعرف على هذه المخطوطه وبالتالى على الإستخدام الأساسى لمفهوم الأيديولوجيا عند كل من ماركس وإنجلز .

وعلى ذلك سنعرض للمفهوم عند مؤسس الماركسيه (ماركس وإنجلز) وبعد ذلك عند الأجيال التاليه .

٢٥ – J . Mac Carney , **The Real World of Ideology,** (Harvester. U.k., 1980), PP. 4-5 .

٢٦ – J . Iarrain . **Marxism & Ideology,** (Macmillan, U.K., 1983), PP . 8-9 .

٢٧ – على مختار ، « الأيديولوجيا والتنميه » (**اليقظه العربيه** ، العدد السابع ، السنه الأولى ، سبتمبر ، ١٩٨٥) ، ص ض ، ٥٨ – ٨٧ .

٢٨ – ماركس وإنجلز ، **الأيديولوجيا الألمانيه** ، ترجمة ، فؤاد أيوب (دمشق ، منشورات وزارة الثقافه والإرشاد القومى ؛ ١٩٧٦) ، ص ص ١٦٠ – ١٧٠ .

٢٩ – على مختار ، الأيديولوجيه والتنميه ، مرجع سابق ، ص ص٨٧ – ٨٨

٣٠ – المرجع السابق ، ص ٨٨ .

٣١- Marx, K., Selected Correspondence. F.L.P.H., U.S.S.R., 1953, PP. 250-251 .

٣٢- Ibid . P. 251 .

٣٣ – علي مختار ، الأيديولوجيا والتنميه ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .

٣٤ – ماركس وانجلز ، الأيديولوجيا الألمانيه ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠ – ٧٠ .

٣٥ – المرجع السابق ، ص ص ٧٥– ٨٠ ..

٣٦ – كارل ماركس ، رأس المال ، الجزء الأول (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٧٥) ، ص ص ٢٠ – ٣٠ .

٣٧ – ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانيه ، مرجع سابق ، ص ١٦٣ .

٣٨- Marx, K., A Contribution to the Critique of political Economey, (Lawrence and Wishart, London 1971), PP . 20 - 21 .

٣٩– ل . ن . موسكفتشييف نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقه ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

٤٠ – ف . إنجلز ، لودفيج فيورباخ المنشورات الإشتراكيه (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٤٦) ص ٧٤ .

٤١ – هذه النظريه التى يتم إلصاقها بماركس وإنجلز من قبل علم الإجتماع البرجوازى المعاصر ، الأمر الذى يمكن التأكد منه عند الإطلاع على أى كتاب مدرسى لعلم الإجتماع فى الغرب ، وهذه النظره تنسجم مع ما يروج له علم الإجتماع البرجوازى منذ الحرب العالمية الثانيه . بنهاية الأيديولوجيا تحت مقولة نظرية " التفريغ الأيديولوجى " ولقد إزدادت حدة تلك الفترة عندما بدأ يروج لها نفر من معتنقى الماركسيه (البنيويه ، الوظيفيه الخ.

٤٢- J . Larrain , On the Character of Ideology, In Theory Culture and Society, Vol. 1. No. 1, U.K. 1982, P. 17.

نقلاً من ، على مختار ، الأيديولوجيا والتنمية ، مرجع سابق ، ص ص ٩٢ – ٩٤ .

٤٣ – لينين ، **ماالعمل ؟ المؤلفات الكامله** ، الجزء الخامس (موسكو ، دار التقدم ، د. ت) ، ص ص ٣٩٥ – ٣٩٧ .

– لينين ، **فى الأيديولوجيا والثقافه الإشتراكية** ، (موسكو ، دار التقدم) ، ص ص ١٥٠ – ١٦٩ .

٤٤ – على مختار ، " إشكالية العلاقة بين الأيديولوجياوالعلوم الإجتماعيه " . فى **إشكالية العلوم الإجتماعيه فى الوطن العربى** ، الندوه السنويه للمركز القومى للبحوث الإجتماعيه والجنائيه ، والتى عقدت من ٢٦ – ٢٨ فبراير ١٩٨٣ – القاهرة (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٤) ، ص ص ١٣٣ – ١٣٤ .

٤٥ – شهد النصف الثانى من هذا القرن نشاطاً أيديولوجياً متزايداً فى أوساط الدول الرأسماليه . إنعكس فى ظهور العديد من النظريات الإجتماعيه والسياسيه العامه ، والتى تكمن إحدى أبرز مهامها الأيديولوجيه فى محاولة حفظ وترسيخ وجود الطبقات الحاكمه فى تلك الدول ، من خلال إعادة بناء هيكل الأيديولوجية البرجوازيه وتقديمها كبديل للتفسير الماركسى لتناقضات العصر . ولعل أبرز هذه الأنشطه وبدايتها كان " مؤتمر الحرية الثقافيه " الذى عقده إتحاد المثقفين فى الغرب فى مدينة "ميلانو" فى أواسط سبتمبر عام ١٩٥٥م لمناقشة مسألة "مستقبل الحرية" ففى نهاية هذا المؤتمر الذى حضره أكثر من مائه عالم وكاتب وسياسى وصحفى ... إلخ أعلن المؤتمرون إختفاء أسباب الصراع الأيديولوجى العميق من العالم وبذلك فنحن نعيش فى عصر "نهاية الأيديولوجيا " ، أى عصر نهاية الماركسية على الجماهير .

٤٦ – لينين ، المختارات ، المجلد الخامس (موسكو ، دار التقدم ، د . ت .) ، ص ٣٥٠ .

٤٧ – جورج لوكاتش ، التاريخ والوعى الطبقى ، ترجمة حنا الشاعر ، (بيروت دار الأندلس للطباعه والنشر ١٩٨٢) ، ص ص ١٩٠ – ٢١٠ .

٤٨ – على مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعيه ، مرجع سابق ، ص ١٣٥ .

٤٩ – أنطونيو جرامش ، قضايا الماديه التاريخيه ، ترجمة فواز طرابلس ، (بيروت ، دار الطليعه ، ١٩٧١) ، ص ص ٧٧ – ٩٧ .

– جون كاميت ، جرامش ، حياته وأعماله ، ترجمة عفيف الرزاز ، (بيروت ، مؤسسة الأبحاث العربيه للنشر ، ١٩٨٤) ، ص ص ٢٥٠ – ٢٦٧ .

٥٠ – على مختار

٥١ – A. Gramaci, The Modern prince and other Writings, (International publishers, U.S. A . 1980), PP. 60-100 .

على مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعيه ، مرجع سابق ، ص ١٣٧ .

٥٢ – Martin, Seliger, The Marxist Conception of Ideology, A critical essay, (London, Cambridge Uni press, 11979), PP. 175-180 .

٥٢ – جان مارك بيوتى ، فكر جرامش السياسى ، ترجمة : جورج طرابيش ، (بيروت ، دار الطليعه ، ١٩٧٥) ، ص ص ١١٧ – ١٣٢ .

٥٣ – على مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعيه ، مرجع سابق ص ١٣٨ .

٥٤ – المرجع السابق ، ص ١٣٨ .

L. Althusser, . For Marx, Trans. B. Brewter, (London, 1969), PP. 122-123 . — ٥٥

L. Althusser, .and Balibar, E., Reading Capital, Trans B. Brewster, (London, 1970), PP. 130-150 . — ٥٦

– لويس التوسير ، دراسات لا إنسانويه ، ترجمة : سهيل القش ، (بيروت ، المؤسسه الجامعيه للدراسات والنشر ، ١٩٨١) ، ص ص ٩٧ – ١١٥ .

- L. Althusser , Lenin and Philosophy, Monthy Review, U.K., 1971, PP. 126-127 . — ٥٧

٥٨– ل. ن. موسكفتشييف ، نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقه ، مرجع سابق ، ص ص ٤٣ – ٤٤ .

٥٩ – المرجع السابق ، ص ص ٤٤– ٤٥ .

- J. La palombara, Decline of Ideology In : The American political Science Review, Vol . IX, 1966, No. 1, PP. 13-14 . — ٦٠

J. La Palombara , Decline of Ideology, Im the American Political saience review, Spring - Field, Thomas, 1961 P. 127 . — ٦١

- Manmnheim, K., Essays on the sociology of knowedge (London, 1952), P. 190 . — ٦٢

- Ibid., P. 183 . — ٦٣

٦٤ – ل . ن . موسكفتشييف ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .

٦٥ – Manmheim, K., **Ideology and Utopia,** (London, 1963), PP. 175-176 .

٦٦ – I bid ., P. 175 .

٦٧ – سمير أيوب ، **تاثيرات الايديولوجيا فى علم الإجتماع** ، (بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٣) ، ص ص ٦٤ – ٥٦ .

٦٨ – - Manmheim, K., Essay on the Sociology of knwledge Op. Cut., P. 130 .

٦٩ – سمير أيوب ، تاثيرات الأيديولوجيا فى علم الإجتماع ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

٧٠ – - Manmheim, K., Ideology and Utopita, Op. Cit ., P. 69 .

٧١ – ل . ن . موسكفتشييف ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .

٧٢ – - Manmheim, K ., Ideology and Utopia, Op. Cit. P. 138 .

٧٣ – - I bid ., P. 140 .

٧٤ – - Horowitz, L . Social Science or Ideology, Berkley Journal of - Sociology, Vol . 15. 1970, PP. 1-10 .

٧٥ – - Lipsedt , S.M., **Political Man : The Social Bases of politics,** (N.Y. 1960), P. 53 .

٧٦ – - I bid ., P.445 .

٧٧– ل. ن. موسكفتشييف	مرجع سابق ، ص ص ٣٠ – ٤٠ .

٧٨ – Schlesinger,A., White, M. - Paths of American Thought, (N.Y. Boston, 1963), 536 .

٧٩ – Bell, D., - The End of Ideology. On the Exhaustion of political Ideas in fifties, Glances, 1960:, PP. 370-373 .

٨٠ – Shills, E., - The End of Edeology, In : Encounter, Vol . 5, Nov, 1955, 53 .

٨١ – لينين	، المادية والتجريبية النقدية ، المؤلفات الكامله ، (موسكو – دار التقدم ، د . ت .) المجلد ١٤ ص ص ١٣٥ – ١٤٠ .

٨٢ – روزنتال وب . يودين ، الموسوعه الفلسفيه ، (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٧٥) مادة أيديولوجيا .

٨٣ – حافظ الجمالى	، الأيديولوجيا والفلسفه ، مرجع سابق ، ص ٨ .

٨٤ – ماركس وإنجلز	، الأيديولوجيا الألمانيه ، مرجع سابق ، ص ص ٧٥ – ٨٠ .

٨٥ – محمد نبيل نوفل	، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر (القاهره ، الأنجلو المصريه ، ١٩٨٥) ، ص ٢٢ .

٨٦ – المرجع السابق	، ص ص ٢٢ – ٢٤ .

٨٧ – جورج لاباساد ورينيه لورد مقدمات فى علم الإجتماع ، مرجع سابق ، ص ١٣٥ .

٨٨ – ل . التوسر	، دراسات لا أنسانويه ، ترجمة : سهيل القش (بيروت ، المؤسسه الجامعيه للدراسات والنشر ، ١٩٨١) .

٨٩ – المرجع السابق	، ص ٧٤ .

- Nell, Keddie, "classroom Knowledge", In : Michael. -٩٩
F/ D. young (ed), **Knowledge and Control**, (Callier-Macmillan, 1971), P. 144 .

- Marx, K., **Economic and philosophic Manuscripts of 1844** . (London, Lawrence & Wishart, 1973), PP. 136-159 . -١٠٠

- Ollman, B., **Alienation : Marx's Conception of Man in Capitalist Society**, (London, Cambridge Uni. Press, 1977), PP. 270-281 . -١٠١

Bernstein , B., "On the classification and framing of Educational Knowledge", In M.F.D. Yong (ed.), **Knowledge and Control**, P.56 . -١٠٢

- **class, Codes and Control**, Vol . 1, 2nd ed., (London, Rortledge & Kegan Paul 1974), P. 213 .

-- "Education Cannot Compensate for Society" In B.R. Cosin et al . (eds), **School and Society**, (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), P. 65 .

Bowles, S. Gintis, H., Schooling Capitalist **America**, -١٠٣
"Educational Reform and the Contradictiong of Economic Life, (N.Y.Basic Books, In c., publishers, 1977). PP.225-245.

- Madan, Sarup . , Marxism and Education, Op. Cit ., P. 143 . -١٠٤

- Illick, I. , **Deschooling Society**, (London, Penguin, 1973), Ch . 3 . -١٠٥

- Bowles, S.,Gintis, H.

٩٠ – لقد إعتمدنا فى معالجة هذه المسأله على أطروحة التوسير الأساسيه حول أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، سواء من كان منها يسير بالعنف أو بالأيديولوجيا ، وهذه المقوله الأطروحه – عالجها التوسير بوضوح فى كتابه : Readings Capital, ١٩٦٥ والذى ترجمه إلى العربيه بعنوان : قراءة رأس المال ، ترجمة تيسير شيخ الأرض دمشق ، منشورات وزارة الثقافه ، ١٩٧٢ ، الجزء الأول من ص ص ٩٨ – ١٠٥ .
وكتاب : Positions, Editions Sociales, 1976 والذى ترجمه د . سهيل القش فى كتاب : دراسات لا أنسانويه من ص ص ٦٧ – ١٢١ ، مرجع سابق .

٩١ – ل . التوسير ، دراسات لا أنسانويه ، مرجع سابق ، ص ٨٤ .
٩٢ – المرجع السابق ، ص ص ٩٥ – ٩٦ .
٩٣ – المرجع السابق ، ص ٩٦ .
٩٤ – المرجع السابق ، ص ص ٩٥ – ٩٦ .

٩٥ – - Madan, Sarup., **Marrxism and Education,** (London, Routledge & Kegan Paul, 1978), PP. 139-140 .
- I bid ., PP. 129-130 .
٩٧ – - I bid ., PP. 140-141 .
٩٨ – - S. Bowles, "Social Confilect and even Development" . In : **The Education Dilema, Policy Isues for Developing Countries in 1980.** Edited by : John Simmons, (The World Bank, pergamon press, U.S.A 1980), PP. 220-230 .



الأيديولوجيا والتربية فى مصر

(دراسة فى العلاقة بين بنية النظام السياسى والسياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤)

" إن الموقف الثورى من هذا الجهاز الإيديولوجى الرئيسى الذى هو "المدرسة" يظهر مثلاً فى شعار "ديمقراطية" . هذا الشعار هو بالفعل شعار مجابهه طبقية ، لأن فيه فضحا للأسس الطبقية غير الديمقراطية التي يقوم عليها نظام التعليم في بنية إجتماعية رأسمالية تابعة ، والتى يتحدد فى إطارها الدور الإيديولوجى الطبقى للمدرسة ، فى علاقته الوثيقة بعملية تجدد علاقات الإنتاج القائمة . ومضمون هذا الشعار يتحدد فى، علاقة نقضه لهذا الدور للمدرسة فى إطار الحركة العامة للصراع الطبقى . فمجابهة الشبكة المتعددة من التصفية الطبقية التى تتحرك المدرسة وتتطور في حدودها فى هدف الحفاظ على الطابع الطبقي الخاص بعلاقات الإنتاج القائمة ، تحدد لديمقراطية التعليم معنى أولياً ، هو ضرورة فتح أبواب التعليم ، بمختلف مراحله أمام أوسع الفئات الشعبية ، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة المحرومه منه أصلا بحكم وضعها الطبقى ... "

(مهدى عامل، ١٩٨٦، ص ١٦٩)

بدلا من المقدمة :

لم يعد التعليم فى عالمنا المعاصر مجرد خدمة تؤديها الدوله تجاه مواطنيها ، كذلك لم يعد مرفق يمد الدولة بما تحتاجه من القوى البشرية المؤهلة والمدربة ، للقيام بأعباء خطط التنمية التي تطرح . إن التعليم ، ولاسيما التعليم المنظم يمثل فى كل المجتمعات أحد الأدوات الرئيسية التى تسمح للقائمين على أمر المجتمع بتحقيق إختيارهم في كافة مجالات الحياة ، سواء لضمان إستمرار المجتمع ، مع إحتفاظه بكل توازناته الحاضره ، أم لضمان تغييره وفق رؤاهم ومخططاتهم . ويكفى لكشف أى شك حول هذا الفهم لطبيعة النظام التعليمى وسياسته ، أن نلقى نظرة سريعه على تاريخ التربية ولن نخطئ فى أى مره نفعل فيها هذا ، العلاقة الوثيقة بين إرادة ذوى السلطة فى المجتمع لتثبيت أو لتغيير واقع الحياة ، وضرورة السيطرة على النظام التعليمى وسياسته . وفى ضوء ذلك نفهم لما كان أول عمل لأى ثورة وقعت فى العالم هو السيطرة الفورية على النظام التعليمى وتوجيه سياسته وإستخدامه لتدعيم وتشكيل الواقع المراد تحقيقه بالثورة .

لذلك أصبح التعليم فى عالمنا المعاصر جزء أساسى وآليه من آليات الإيديولوجيا السائدة فى المجتمع ، فهو جزء من البناء الفوقى – المعرفى ، السياسى ، القانونى – الذى يتمتع بقدر ما من الإستقلالية ، وتعبير بشكل أو بآخر عن العلاقات الإجتماعية والمادية السائدة فى المجتمع ، ولاسيما علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج .

ولقد برز التعليم فى الخمسينات والستينات في مصر بإعتباره جزء رئيسى من مكونات الخطاب السياسى للنخبة السياسية فى توجهاتها الفكرية والإيديولوجيه ، والتى عبرت عن مصالح إجتماعية وسياسية للطبقات

الوسطى والصغيرة فى المجتمع المصرى . وتطور الإهتمام بقضية التعليم خلال العقود الأربعة الماضية من تاريخنا المعاصر ، بحيث أصبح التعليم اليوم - فى الثمانينات - ميداناً للنضال السياسى والإجتماعى للطبقات الكادحة والفقيرة وطليعتها الثورية ، والتي لم يستطع التعليم أن يحقق مطامحها وأمنياتها نحو العدل الإجتماعى والمشاركة السياسية فى إدارة شئون المجتمع . وأصبح أيضا أحد أهم الأركان فى برامج الأحزاب السياسية والنقابات المهنية والجماعات الراديكاليه التى تبنت مصالح الطبقات الكادحة والفقيرة . ولعل المتأمل اليوم لوسائل أعلامنا المسموعة والمقروءه والمرئية يجد الشواهد والبراهين التي تؤيد صحة مانزعم .

والدراسة الحالية ، هى محاولة لتتبع العلاقة بين التعليم المصرى ولاسيما سياسته والإيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى منذ عام ١٩٥٢ وللآن ، وذلك إنطلاقاً من الفهم السابق ، من أن التعليم وسياسته تعبر بشكل أو بآخر عن تلك الإيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى خلال الفترة المشار إليها . ونقصد بالإيديولوجيا هنا ، توجهات النظام السياسى والنخبة السياسية الحاكمه خلال العقود الأربعة الماضية فى المجالات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية ، لأن تلك التوجهات محكومة بطبيعة الحال بإطار فكرى ومعرفى معين ، ونستطيع القول أنه برزت زعامات سياسية خلال تلك الحقبة ، عبرت بشكل صريح عن تلك الإيديولوجيا - في تباينها الظاهرى - وعن توجهات النظام السياسى والنخبه الحاكمه (جمال عبد الناصر - أنور السادات - حسنى مبارك) ، وذلك لأنه مازال فى عالمنا المتخلف والتابع ، للفرد - الزعيم - الحاكم الدور المفصلى والهام في التعبير عن بنية العلاقات الإجتماعية والسياسية ، ولذلك فإن الحديث عن تلك الزعامات أو القيادات ، هو حديث فى ذات الوقت عن طبيعة النظام السياسى والنخبه الحاكمه ، على إعتبار إنها رموز وبوصل للتوجه العام .

من هنا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات الرئيسية التالية والتى سوف تعد موجها ومحورا تدور حوله :

١- ما طبيعة الإيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى خلال العقود الأربعة الماضية ؟

٢- ماهى المصالح الإجتماعية والطبقية التى تبنبها تلك الإيديولوجيا ؟

٣- كيف استطاع التعليم وسياسته أن يعبرا عن تلك الإيديولوجيا ، حتى أصبح جزءا من خطابها السياسى ؟

٤- هل تباينت الإيديولوجيا بتباين القيادات والزعامات ؟

ولاشك أن الإجابة عن تلك التساؤلات السابقه ، يستلزم منا – ضمن ما يستلزم – أن نحدد خطة الدراسة ، والإجراءات التى ستسير عليها ، وهى :

أ - الإيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤/٥٢ . .

٢ – التعبير التربوى عن تلك الإيديولوجيا فى سياسة التعليم في تلك الفترة .

٣ – الإيديولوجيا الرسميه التى سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ وللآن .

٤ – التعبير التربوى عن تلك الإيديولوجيا فى سياسة التعليم خلال تلك الحقبه الزمنيه .

*** ضرورات منهجيه :**

هنا تجدر الإشارة إلى نقطة منهجيه هامه ، هي أن التقسيم الزمنى

السابق ، لايعنى بأى حال من الأحوال وجود قواطع أو حواجز بين تلك الفترات ، ولكنه تقسيم للدراسة ، أملته إعتبارات أساسية هى :

- **إننا** لا نفصل بين الحقبه الناصرية والحقبه الساداتيه ، فصل تعسفى ، لإننا ننظر إلى التاريخ بإعتباره حركه للصراع الإجتماعى والطبقى وبإعتباره سلسله مترابطة الحلقات فالحقبه الساداتيه ولدت فى أحشاء الحقبه الناصرية ، وتحديداً منذ هزيمة يونيو ١٩٦٧ .

- إن التباين الفاصل بين التوجهات الفكرية والإيديولوجيه والإجتماعية تجلى إعتبارا من عام ١٩٧٤ ، وهو العام الذى صدر فيه قانون الإنفتاح الإقتصادى (قانون رقم ٤٣ لعام ١٩٧٤ والخاص بإستثمار رأس المال العربى والأجنبى فى مصر) والذى ترتب عليه تغييرات جوهريه وأساسيه فى بنية العلاقات الإجتماعية وفى توجهات النظام السياسى علي الصعيد الإقتصادى والإجتماعى داخليا وخارجيا . وهو العام الذى انكشف فيه الغطاء عن تلك القشرة الهشه التى أخذ النظام يرددها بعد وفاة جمال عبد الناصر فى سبتمبر عام ١٩٧٠ .

- إن الغالبية العظمى من قيادات ورجالات الإنفتاح الإقتصادى ، كانوا هو أنفسهم قيادات ورجالات المرحلة الناصرية ، والذين دافعوا عن منجازاتها ، وسرعان ما تبدل الخيار الإيديولوجى والفكرى لهم بمجرد تحالف النظام بعد عام ١٩٧٤ مع الطبقات الرأسمالية الكبيرة والقديمه . (١)

- إن الوضع بعد أكتوبر عام ١٩٨١ لم يطرأ عليه تغيير جذرى ، سوى بعض المحاولات لتجميل وجه الإنفتاح القبيح ، والتخلص من بعض القيادات المنفرة والمستفزة على الصعيد الشعبى ، أى محاوله كسب تأييد شعبى من خلال وجوه جديده لم تشارك بشكل فاضح فى ممارسات السبعينات .

- إن التطور الفكرى والإيديولوجى ، لأى مجتمع بصفه عامه ، ولأى قياده سياسيه بصفه خاصه ، لايحدث في فراغ ، وهو ليس عمليه عقليه ذهنيه أو رياضيه مجرده وحسب ، بل أنه يرتبط أشد الإرتباط بمجمل حركة التطور العام الإجتماعى والسياسى والإقتصادى والثقافى ، يؤثر فيه ويتأثر به ، ولايمكن فهم التطور الفكرى والإيديولوجى فهما صحيحا ومتكاملا ، إلا فى الإطار العام لمسار حركة المجتمع ككل ، من حيث علاقاته الإجتماعيه وصراع القوى الإجتماعية المتباينه داخل هذا المجتمع ، ونظمه ومؤسساته المختلفة .

- واخيرا أن هذه الملاحظات والضرورات المنهجيه لا تستبعد بأى حال من الأحوال أن العديد من توجهات النظام السياسى والنخبه السياسيه الحاكمه قد تم التراجع عنها على الصعيد الإقتصادى والإجتماعى والسياسى والثقافى - فى السبعينات والثمانينات - لإعتبارات داخليه تتبلور فى شكل تحالفات طبقيه جديده ، وخارجيه فى شكل تعميق وتدعيم آليات التبعية للنظام الرأسمالى العالمى ، والإحتماء به ، والتعويل عليه ، لإنجاز مهام النظام التى أخفق عن إنجازها بنفسه .

أولا : الإيديولوجيا السائدة فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤

يؤكد ماركس فى كتابه الهام « الإيديولوجيا الألمانية » على أن الأفكار المسيطرة على حقبه تاريخيه ما ، ليست إلا ترجمه ذهنيه للعلاقات الماديه والطبقيه السائدة فى تلك الحقبه ، ثم يستطرد موضحا الأمر ، بأن الطبقه المسيطره تتكون من قسمين : يهتم القسم الأعظم منها بالإنتاج ليس إلا ، أما القسم الآخر ، فهو الذى يتخصص فى التنظير ، هو الذى يتفنن في تهذيب وترتيب وتبرير أوهام الطبقه على نفسها ، ومنهم يتكون أيديولوجيو الطبقه (٢) . ونحن نعتقد إن كان الأمر كذلك ، فإن "جمال عبد الناصر" كان

المفكر الأول والرائد الذى دعم الإيديولوجيا السائدة ونظر لها خلال فتره حكمه ، بإعتباره معبرا عن توجهات النظام السياسى وممثلا أمنيا للنخبه الحاكمه – على الرغم من إختلاف بعض عناصر النخبه في توجهاته ، سواء في عام ١٩٥٤ أو بعد قرارات يوليو عام ١٩٦١ – (٣) لأن الزعيم أو القائد أو الحاكم لايعبر فى العادة عن نفسه ، بقدر ما يعبر عن جماعه ، طبقه ما لها مصالحها وأهدافها وغاياتها ، ولها أيضا أيديولوجياتها فى المجتمع والسياسة والإقتصاد .

*

ومن هنا لزم علينا توضيح ذلك منذ البداية ، سواء تجلي فكره فى كتابه « فلسفة الثورة » أو « الميثاق الوطنى » أو « برنامج ٣٠ مارس ١٩٦٨" أو خطبه ، والشعارات التى رفعها وكرسها النظام السياسى من خلال أجهزته العديده ، ومنها جهاز التعليم بطبيعة الحال . ولكن يظل السؤال مشروعاً ، ما طبيعة تلك الإيديولوجيا ؟ وما هى مضامينها الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والتربوية ؟ وعن أى الفئات أو الطبقات عبرت وتجلت فى شكل الحياه ؟

(١) التوازن فى مواجهة الصراع :

إن نظرية التوازن الإجتماعى ، والتى شغلت الفكر الإجتماعى البرجوازى فى الغرب لسنوات طويله ، فى مواجهة الفكر الماركسى ، الذى شدد على نظرية الصراع الإجتماعى كتفسير لحركة تطور المجتمع الإنسانى ، سادت فى أوساط المثقفين الليبرالين ، والعديد من النخب السياسية فى العالم الثالث ، وذلك بحكم طبيعة التكوين الإجتماعى والفكرى لغالبية تلك النخب التى آلت إليها مقاليد الحكم عن طريق الإنقلابات العسكرية الفوقيه ، والتى آتت بديلا أو إجهاضا للحركات الشعبيه فى ثورتها التي أرجأت بسبب

تدخل العسكر .

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن قلة قليله من دول العالم الثالث هى التى إختارت الماركسية - نظرية الصراع - كأيديولوجيه متكامله وكتعبير عن أحلام الفقراء والكادحين ، وتعد "كوبا" مثالا واضحا على تلك الدول . غير أن الكثره الغالبه حاولت من خلال إجتهادات متعدده أن تتبنى إشتراكية ، وهذه الإشتراكية وصفت بأوصاف شتى ، فهى تارة إشتراكية إفريقية ، وتارة إشتراكيه أسيويه ، وهى مره ثالثه إشتراكيه عربيه . وعلى الرغم من إنه فى هذه الدول يروج القول بالإنتماء - إيديولوجيا - إلى الإشتراكية ، غير أن هذا المصطلح لم يتح له أن يحدد على وجه الدقه أبدا . فالخلط يحيط بهذا المصطلح من كل جانب ، خصوصا حين يراد وضع الفروق بين الإشتراكية من ناحيه والماركسيه من ناحيه أخرى (٤) .

ولقد تبنت النخبه السياسية فى مصر ، سياسات الفعل ورد الفعل ، أو الطريق التجريبى العقيم والمتخبط ، فمارست التجريب السياسى بكل ألوانه والتجريب الإقتصادى بكل أشكاله ، ولقد كان هذا في الواقع نتيجة منطقيه لتبنى التوازن كأساس للإيديولوجيا الوسطيه التي عبر عنها النظام السياسى بوضوح (٥) . إن « نظرية التوازن » هى نظرية الوسط سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الإجتماعى ، بما يعنيه ذلك من توازن فى السلوك والمفاهيم والقيم بالنسبة للفرد ، ومن توسط في العلاقات الإجتماعية ، وتجنب الجموح والإندفاع ، مع عدم الإلتزام بأوضاع أو معايير مطلقة ثابته في جميع الأحوال والمواقف (٦) . ولقد استخدم النظام السياسى في مصر بعد يوليو ١٩٥٢ ، نظرية التوازن لتحقيق مكاسب سياسية وإقتصادية والتي لم تستطع القوى الإجتماعية الأخرى ، والتي كانت متواجدة على ساحة العمل السياسى فى ظل سياسة التحالف مع

الرأسماليه العالميه أن تحققها قبل يوليو ١٩٥٢م . ونستطيع أن نرصد جملة الإجراءات والفعاليات التى أتخذها النظام السياسى على المستوى السياسى الداخلى بعد ١٩٥٢ كما يلى :

لقد كان رفض مجموعة الضباط الأحرار لنظام تعدد الأحزاب ، ولنظام الحزب الواحد ، هو الصيغة السياسية التى عبرت بجلاء عن نظرية التوازن ، وتم إستحداث صيغ (هيئة التحرير – الإتحاد القومى – الإتحاد الإشتراكى) للتعبير عن جميع طبقات الشعب – الكل في واحد – وعلى المستوى الإجتماعى كان رفض مجموعة الضباط الأحرار لسيطرة الطبقه الرأسماليه الكبيره ، أو الطبقه العامله علي عملية التطور الإجتماعى ، هو الصيغة الإجتماعية لنظرية التوازن على مستوى الطبقات الإجتماعيه . وكان إتجاه الثورة ورجالاتها على المستوى الإقتصادى للتدخل في مجالات العمل الإقتصادى بإنشاء قطاع عام قوى إلى جانب القطاع الخاص هو أساس الصيغة الإقتصادية لنظرية التوازن ، كما كان أيضا إتجاه الثورة على المستوى الفكري ، كان الإنفتاح على جميع التيارات الفكرية ، ورفض الإلتزام بتيار معين ، هو الصيغة الفكرية للتوازن بين النظرية الإجتماعية والنظرية الفردية في الصراع الإجتاعى (٧) .

و هناك حدثين هامين دشن الضباط الأحرار الحياة السياسية لنظامهم الجديد بهما ، يعبران بجلاء عن تلك القضايا الوسطيه ، الأول : إعدام اثنين من القيادات العماليه الشابه فى مصنع كفر الدوار للغزل والنسيج على إثر إضرابهم وتظاهرهم مع العمال للمطالبه بتحسين ظروف العمل ، ولقد تمت المحاكمه العسكريه الفوريه والإعدام بفناء المصنع إلى جانب الحكم بأحكام أخرى قاسيه بالسجن المؤبد علي عدد كبير من العمال . والثانى : هو قانون الإصلاح الزراعى الرخو الذى صدر فى نفس الشهر سبتمبر ١٩٥٢ . إن الدلالات بالغه من هذين الحدثين ، وهما بلا شك رساله موجهه إلى الشعب المصرى تقول بصريح العباره ، نحن لسنا مع الطبقه العامله ، ولن نكون معها إلى النهاية ، ولسنا

أيضا ضد الرأسماليه الكبيره إلى النهاية ، نحن حالة التوسط بين أقصى اليمين ، وأقصى اليسار..

وفى الستينات وأثناء النقاش حول « الميثاق » كان « جمال عبد الناصر » يقول لأساتذة الجامعات : "أيها الساده من أعطى لكم الحق فى تحديد أى الإشتراكيات تلزم الشعب المصرى ؟ إننى أعلن أمامكم إننى لم أدع أبدا لما يسمى "بالإشتراكيه العربيه" ، وإذا إفترضنا أن الماركسيه قد صيغت فى عشرون نقطه ، فإننى على إستعداد لأن أضع توقيعى على ثمانية عشرة نقطه منها . والنقطتان الوحيدتان اللتان تفرقان بيننا وبين الماركسيه هى : دكتاتوريه البروليتاريا ، وموقفهم من الدين (٨) . كل شئ إلا الماركسيه – في نفس اللحظة كان مئات من الماركسيين تعج بهم معتقلات النظام ، هذا هو المحتوى الحقيقى للتخبط فى الشعارات ، فلا هو يمين ، ولا هو يسار ، هنا بذره وجذر العداء للشيوعيه ، رغم التقارب العلمى مع المعسكر الإشتراكى ، والتباعد العلمى عن المعسكر الغربي الرجعى الإستعمارى . إن الحاجه العمليه هى التى تبعد هذا النموذج عن المعسكر الرجعى ، كما أن الحاجه العمليه هى التي تدفع هذا النموذج إلى المعسكر التقدمى (٩) .

(٢) تطور الإيديولوجيا السائدة:

تطورت الإيديولوجيا السائدة فى مصر خلال الفترة من عام ١٩٥٢ – ١٩٧٤ ، وفقا للمتغيرات الداخلية والخارجية ، ووفقا لتوجه النظام السياسى وإستجابته للمتغيرات فى كل مرحله عن الأخرى ، ووفقا أيضا لقناعات النخبه السياسية التى تقلدت زمام الحكم فى تلك الفترة ، ويمكننا الآن أن نرصد حركة التطور هذه من خلال جمله من الإجراءات والتشريعات والقوانين التى صدرت على الصعيد العملى والممارسة الحياتيه فيما يلى

:(١٠)

أ - مهادنة الرأسمالية الكبيرة (١٩٥٢ - ١٩٥٦):

منذ اللحظة الاولى أعلنت الدولة عن رغبتها فى التعاون مع الرأسمالية ، وذلك لانها لم تكن بقادرة على تحمل اعباء الاقتصاد المصرى بمفردها ، ونظرا لاستئثار الرأسمالية بمعظم الأقتصاد المصرى ، ومشاركتها الفعاله فى صنع السياسة المصرية داخلياً وخارجياً ونظرا لافتقار الدولة للاطار النظرى الذى تسير على هداه. ولقد كان طابع تلك الفترة التأكيد والتشديد المستمر على أن النظام الجديد يهدف الى الاستقرار ، حيث صرح أحد الضباط الاحرار : « نحن لسنا من الاشتراكيين ، ولاأعتقد أن اقتصادنا سيزدهر الا عن طريق المشروعات الحرة » ، « سوف تشجع الدوله المشروعات الحرة وتدعمها بكل وسيلة ممكنة » (١١) . وفى هذه المرحلة لم يعبر النظام السياسى والنخبة الحاكمة عن توجهات إجتماعية لصالح الفقراء والمعدمين ، ولكنه عبر عن مصالح الطبقة المتوسطه والصغيرة ، وسياسيا لم يكن للنظام السياسى فى هذه المرحله أية أيديولوجية واضحه سوى الشعار المثلث " الاتحاد والنظام والعمل « ولقد كتب » إحسان عبد القدوس " فى مارس عام ١٩٥٤ يقول : « إن مبادئ الثوره كلها تنحصر فى كلمه واحدة مجرده هى « الاصلاح » ، واذا كان لقادة الثورة مثاليات او ايديولوجية فهى تنحصر فى مثالية واحدة : الجيش للشعب وليس هناك مثاليات ، وليس هناك أيديولوجية أخرى » (١٢) ، ولم يتردد « جمال عبد الناصر » فى الاعتراف بأنه : « منذ بدء الثورة لم يكن هناك أى خطه ، ولكن كانت هناك سته مبادئ أساسية ، منها القضاء على الاقطاع والاستغلال وراس المال المستغل وتحقيق العدالة الاجتماعية . ولقد وضعنا هذه المبادى السته امامنا دائما ورحنا يوما بعد يوم وشهرا بعد شهر على ضوء التجربة الوطنية نتخذ من

القرارات مايفتح الطريق لتنفيذ هذه المبادىء » (١٣) لقد كان المنهج السائد التجريب ورد الفعل ومهادنه الراسمالية الكبيره ، ومحاولة إقرار شرعية للنظام الجديد.

ب ـ فك التحالف المؤقت مع الرأسمالية (١٩٥٧ ـ ١٩٦١) :

فى أعقاب حركة التمصير للمؤسسات الاقتصادية الاجنبية ، على إثر عدوان عام ١٩٥٦ ، خلال الميدان كاملا أمام الرأسمالية المصرية ، ورغم أن الظروف كانت متاحة أمامها للتحرك بحرية ، الإ أن الدولة بدأت تزيد من تدخلها فى الشئون الاقتصادية بعد أن تخلصت من كل القوى السياسية المعارضة لها ، وبعد أن صفت الاحزاب السياسية واخذت تكسب تأييدا عالميا وبصفة خاصة مغ بلدان الكتلة الشرقية ، عقب صفقة الاسلحة الشهيرة . بدأت الدولة تعمل على تجميع رأس المال للقيام بالمشروعات الاقتصادية والصناعية المستقلة ، التى عجزت الرأسمالية المصرية على القيام بها وكان أبرز مثال هو إنشاء المؤسسة الاقتصادية عام ١٩٥٧ ، حيث صرح وزير الاقتصاد أن الحكومة لم تنشىء المؤسسة الاقتصادية لتنافس الرأسماليين ، وانما لتستحث القطاع الخاص على الاستثمار » (١٤) .

وعلى الصعيد الاجتماعى لم يكن إلاقانون الاصلاح الزراعى الاول ١٩٥٢ ، حيث لم يتجاوز جملة المستفدين منه ٣٠٠ ألف مستأجر زراعى صغير ، تحولوا بفضل تنفيذ القانون الى ملاك صغار تتراوح ملكيتهم ما بين ٢ – ٥ أفدنه (١٥) . وسياسيا توالت الجهود لتجديد ايديولوجية معينه للثوره بدأت بصدور « فلسفة الثورة» فى ابريل ١٩٥٤ وتأسيس المؤتمر الاسلامى لتسلم مقدرات القضيه الاسلامية وانتزاعها من أيدى الاخوان المسلمين ، والاشتراك فى مؤتمر « باندونج » واعلان الحياد الايجابى – ١٩٥٥ – ثم تبنى نظرية القومية العربية – ١٩٦٠/٥٦ – ، والتخطيط الاقتصادى ،

والاشتراكيه الديمقراطية التعاونية - ٥٦ -١٩٦٠. - ، وهذه الايديولوجية التى بدأت منذ عام ١٩٥٦ ، لم تخلق من العدم ، وانما هى حصيلة إتجاهات الفكر المصرى المعاصر الاساسية لم تطبعها الضرورة الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية ، فقط ، بل طبعها كذلك الصراع العالمى بين الاشتراكيه والرأسماليه فى فتره أفول الاستعمار المباشر (١٦) .

ج ـ هيمنة الطبقه الجديدة :

هى المرحلة التى يطلق عليها أكثر من اسم ، إشتراكية الدولة ، رأسمالية الدولة ، الاشتراكية العربية ، التطبيق العربى للاشتراكية ، ولكننا نميل الى تسمية رأسمالية الدولة ، وهيمنة الطبقة الجديدة - البرجوازية البيروقراطية - التى ورثت الراسمالية الكبيرة ، وتربعت على رأس السلطة ، وحصلت على فائض القيمة بحكم تملكها للسلطة . هذه المرحلة رفع فيها شعار " التخطيط القومى الشامل " وكانت تنطلق من أن تدخل الدولة فى عملية الانتاج يعطى دفعة أسرع من المعدلات العادية للنمو الاقتصادى ، حيث يكون تدخل الدولة اكثر عقلانية فى إدارة وتوجية الانتاج (ان تدخل الدولة فى مصر يختلف عما تم فى اليابان وأمريكا والمانيا الغربية اوحتى فى البلدان الاشتراكية) . ويمكن ان نستخلص ان مصر مرت منذ عام ١٩٦١ بتحولات مهمة وواسعة النطاق كنتيجة لقبول النخبة السياسية الاشتراكية - حسب المفهوم البرجماتى - وليس ثمة شك فى ان هناك درجات متفاوتة للثورات الاجتماعية ، ولكن تحليل القوانين الاشتراكية التى أممت الملكية وأعادة توزيع الدخل ، يشير الى إنها - أى القوانين - لم تترك اثرا واضحا على جماهير الشعب من الفقراء والكادحين يمكن أن نصوره بالثورة الاجتماعية . ويبدو أن الطبقة الوسطى والصغيرة هى التى استفادت أكثر من غيرها من تلك القوانين ، وهم لا يؤلفون فى مجموعهم اكثر من اقلية

صغيرة ومميزة من السكان (١٧) .

ويضاف الى ذلك أن عدداً من الاجرءات الاشتراكية لايمثل إبتكارات جذرية ، وإنما يمثل تعديلات وتوسيعات لقوانين سابقة وتشريعات لم تأخذ طريقها الى التنفيذ ، فمثلا على الرغم من صدور ثلاث قوانين للاصلاح الزراعى - ٥٢ - ١٩٧٤ - (وانتهى بتحديد الحد الاقصى بخمسين فدان عام ١٩٦٩ ، كان هناك قوانين قبل ١٩٥٢ تطالب بهذا الحد) تم توزيع ٨١٨ ألفه فدان أى حوالى ١٢,٥ ٪ من جملة الأراضى الزراعية) على حوالى ٣٤٢ ألف أسرة تضم ١,٧ مليون فرد (أى حوالى ٩٪ من سكان الريف المصرى عام ١٩٧٠) ، وارتفع متوسط حجم الملكية للاسرة من ٣,٤ ٪ الى ٣,٦ ٪ (٨١) . وترتب على ذلك زيادة الملكيات الصغيرة والمتوسطة ، حيث نجد في توزيع الملكية عام ٦٥ - ١٩٧٣ ، أن من يملكون خمسة افدنة فأقل انخفضت نسبتهم من ٩٤ ٪ من الملاك عام ١٩٦٥ الى ٨٥ ٪ عام ١٩٧٣ . كما انخفضت ملكياتهم من ٥٧ ٪ عام ١٩٦٥ الى ٢٦٪ عام ١٩٧٣ ، من جملة الاراضى الزراعية ، اما من يملكون من ٥ - ١٠ أفدنة فقد زادت ملكيتهم من ٩,٥٪ عام ١٩٦٥ إلى ١١٪ عام ١٩٧٣ . أما من يملكون أكثر من ١٠ أفدنة فقد إزدادت نسبتهم من ٣٪ عام ١٩٦٥ إلى ٦٪ عام ١٩٧٣ (١٩) . كما نلاحظ أن عدد العائلات المعدمة فى عام ١٩٥٠ كان ٣٣٪ من جملة عدد العائلات العاملة فى الزراعة ، إرتفع إلى ٤٠,٧٪ عام ١٩٦١ ، ثم إنخفض إلى ٣٥,٤٪ عام ١٩٦٥ ، وظل ثابتاً حتى وصل إلى ٣٥٪ عام ١٩٧٠ . أى إنه لم يطرأ أى تغييرات جذرية تجاه المعدمين من جراء تلك القوانين الإشتراكية (٢٠) ؟

كما أن العمال فى المصانع وصغار الموظفين فى دواوين الحكومة ، لم يتحقق لهم فوائد تعادل ما تحقق للطبقات الوسطى والصغيرة ، حيث كانت

نسبة الأجور تتروح بين ١ - ٦٠ ، بين الحد الأدنى للأجور والحد الأعلى ، فقد كان يحصل رئيس مجلس الإدارة (وهو غالباً أحد قيادات الجيش أو البوليس المستبعدين) على ما قيمته ٥٠٠٠ خمسة آلاف جنيه فيما عدا البدلات وخلافه ، فى حين تراوح أجر العامل بين سبعة جنيهات وتسعة جنيهات ، ومن هنا فإن الطبقة الجديدة - البرجوازية البيروقراطية - حصلت على فائض القيمة كاملاً فى شكل رواتب ومزايا عينيه ومادية ، ولم تترك للطبقات الشعبية سوى الفتات .

وتأكيداً لتلك الوسطية التى إنتهجها النظام السياسى فى تعامله مع القضايا الإجتماعية التى تمس حياة الكادحين أو الرأسماليين ، نلاحظ أن معظم الإجراءات تمت لصالح الطبقات الوسطى والصغيرة ، والتركيب الطبقى للقرية المصرية خير برهان على ذلك فيمكن أن نلاحظ على هذا التركيب فى الفترة من ٥٢ - ١٩٧٤ ما يلى (٢١) :

لقد أدت هذه القوانين إلى تصفية نهائية للفئات الإقطاعية وشبه الإقطاعية ، من خلال تصفية علاقات الإنتاج المتخلفة ، وقد تحولت شرائح من هذه الفئات إلى ملاك كبار تحكمهم علاقات إنتاج رأسمالية فى الأساس ، وقد برز دور الرأسمالية الزراعية الكبيرة واضحاً فى أواخر الستينيات ، ودوراً قائداً فى النصف الأول من السبعينات .

- **إحتل** الفلاح الغنى والرأسمالية الزراعية المتوسطة ، وضعاً متميزاً طوال فترة التغييرات الإصلاحية ، فإن كل الإجراءات التى إتخذت كانت فى صالحهم على طول الخط ، وفى نهاية الستينات كان من الواضح أن الفلاح الغنى بطموحاته البرجوازية ، قدأصبح السيد الجديد فى القرية .

- **أما** صغار وفقراء الفلاحين ، فقد طرأت على أوضاعهم الإقتصادية والإجتماعية تطورات إيجابية نسبية ، إلا أن هذا لم يغير بشكل جذرى

دورهم الإنتاجى ووضعهم الطبقى ، وفيما عدا بعض المناطق التى وزعت فيها الأرض ، ظلوا غير قادرين على أن يلعبوا دوراً نشيطاً فى الحياة السياسية والإجتماعية والإنتاجية ، ووقعوا فى النهاية تحت سيطرة الفلاح الغنى بإعتباره السيد الجديد ، والذى يلعب دور حصان طروادة فى السبعينيات فى تصفية ومحاصرة كل الإجراءات التقدمية التى كانت قد إتخذت لصالح صغار وفقراء الفلاحين .

- اما الطبقة العاملة والمعدمين الأجراء ، وهم الغالبية ، فم يتح لها فرصة حقيقية لتلعب دورها " فى نسج أسلوب الحياة فى الريف الجديد " بالرغم من بعض الإجراءات الإصلاحية ذات الطابع الإنسانى ، فقد حد من دورها ونشاطها بسبب السياسة التى إتبعها النظام فى " توسيع رقعة الملكية الصغيرة " والحساسية المفرطة للنظام إزاء أى نشاط مستقل لتنظيماتها السياسية والجماهيرية ، حيث سيطر النظام على النقابات العمالية وجعلها بوق لسياسته ، وجرم العمل الحزبى ، وأفرغ الطبقة العامله من أى تنظيم سياسى يعبر عن مصالحها ، وبذلك فقد عزلها عن حلفائها الطبيعين والمتمثلين فى صغار وفقراء الفلاحين من ناحية ، ولم تتح لهم فرصة حقيقية للإندماج الكامل فى الحركة العمالية بشكل عام ، وخاصة الطبقة العاملة الصناعية . لذلك ظلت كيان إجتماعى متخم ومترهل بالمشكلات والهموم ، دون تعبير سياسى عنها .

من كل ما سبق يتضح أن إجراءات الإصلاح التى تمت فى مجال الزراعة فى تلك الفترة لم تستطع أن تجرى سوى تغيرات نسبية فى التركيبه الطبقية . فهى قد أعادت بناء الهرم الطبقى ، عندما أزاحت عن قمته الطبقات الإقطاعية وشبه الإقطاعية ولكن ليحل محلها فى القمة أيضاً كبار الملاك الرأسمالين والفلاحين الأغنياء ؛ وظلت قاعدة الهرم الواسعة المتمثلة

فى عمال الزراعة وصغار وفقراء الفلاحين فى القاع مع بعض التحسينات – التعديلات – ولكن الذى لا شك فيه أن الصراع الطبقى فى الريف قد حقق دفعة واسعة نشطه ، فلقد أصبح الباب مفتوحاً وبشكل واسع لحركة التطور الرأسمالى (٢١) .

(٣) الإيديولوجيا السائدة وتزييف الوعى:

لقد كان النظام السياسى – النخبة السياسية – بتبنيه نظرية التوازن فى مواجهة نظرية الصراع ، يتصور أنه يلعب دوراً محايداً بين الطبقات الإجتماعية المتصارعة ، وأن دوره هو ضبط هذه الصراعات ، وغرس التضامن بين المواطنين ، وفى الحقيقة أن هذه الفكرة لها جذور عند « جمال عبد الناصر » عبر عنها بعد عام ١٩٥٤ بقوله : « الحقيقة أن حكومة الثورة ، هى حكومة الأمة بطبقاتها جميعاً ، حكومة العمال والفلاحين وحكومة الموظفين والطلاب ، وحكومة الأموال وأصحاب الأعمال ، وحكومة الفقراء والضعفاء ، وحكومة الأقوياء والأغنياء ، وحكومة الصغار المبتدئين ، وحكومة الكبار الناجحين ، هى حكومة تنظر إلى مصر كاسرة كبيرة » (٢٣) . وتضمن هذا المفهوم ، كما فهمه النظام رفض المعارضة المنظمة ، ونظر إلى الخلافات القائمة بين طبقات المجتمع بإعتبارها هامشية وإعتبر التنظيم السياسى الواحد بمثابة الرمز الحى لوحده الشعب ، وكان هذا المفهوم لدى الخبة السياسية يقوم على إفتراضين (٢٤) :

أ- إدعاء مضمن من جانب النخبة الحاكمة لإمتلاكها للحقيقة السياسية المطلقة . فهناك إدعاء بأن النخبة فهمت مشاكل المجتمع ، وتمتلك الحلول اللازمة لمواجة هذه المشاكل ولا تقبل أن تطرح هذه الحلول على بساط البحث والجدل . لقد نظر عبد الناصر ورفاقه إلى أنفسهم بإعتبارهم مجددين وحماة للمصلحة الوطنية والنظام فى المجتمع ، وإعتبروا أنفسهم القوة الوحيدة القادرة على تحقيق الإصلاحات اللازمة ، ومن ثم فإن أى

معارضة منظمة للنظام وسياساته لا يكون من المتصور السماح بها (٢٥) .

ب - الإعتقاد بأن التعدد السياسى يؤدى إلى الضعف وعدم الوحدة ، لقد أنكرت النخبه الحاكمة ، وبشدة أن التعدد يمكن أن يؤدى إلى إطلاق مبادرات الجماهير السياسية الخلاقة . أو أن التعدد فى المجتمع الحديث كما يقترح "دوركايم" هو مصدر للتضامن الإجتماعى على عكس من ذلك ، فإن النخبة الحاكمة سعت إلى الوحدة والتماثل ، وبدلاً من الإعتراف بوجود الصراع فى المجتمع ، ومشكلة توزيع الموارد النادرة بين الطبقات والجماعات والفئات المختلفة ، أكدت على التنظيم السياسي الواحد كأداة لخلق التضامن وكتعبير عن التكامل من خلال التوازن . ولقد كان الإقتصاد المخطط هو الوجه الآخر لمفهوم التنظيم السياسى الواحد . فإذا كانت الإشتراكية هى أيديولوجية التنمية الإقتصادية وكان التنظيم الواحد هو أيديولوجية التنمية السياسية ، فإن كليهما يمثل إستراتيجية التنمية القومية . ويمكن تفسير ذلك على ضوء عاملين : العامل الأمل ، أن التماثل يكون مطلوباً لأنه من الأسهل حكم شعب خضع لتأثيرات نمطية موحدة : العامل الثانى : أن النخب الحاكمة التى تسعى لتحقيق هذا الهدف عادة ما تنمى إلى شرائح البرجوازية الصغيرة ، التى تتميز بضيق الأفق والبدائية التى تعكس ذاتها فى عدم التسامح عن أى إنحراف أو خروج عن الوحدة (٢٦) .

ويؤكد « فرانز فانون » فى « معذبوا الأرض » أن الإلحاح على مفهوم الوحدة وإقامة نظم الحزب الواحد ليست بالضرورة أهداف تقدمية ، أو لخدمة الجماهير ، أنها يمكن أن تعبر عن ديكتاتورية البرجوازية . فبالإضافة إلى التركيز على قضية الوحدة فقد إتسم تفكير عبد الناصر ورفاقه بنزعة « إنتقائية » و « تلفيق » بين مدارس وإتجاهات وتيارات فكرية جد متباينة ، والرغبة أحياناً فى الجمع بين آراء غير متناسقة فى

منطلقاتها . لذلك فقد إتسم التيار الفكرى والأيديولوجية المتبناه من قبل النخبة السياسية فى مصر بعدم الإتساق الداخلى ، مما أدى إلى عدم القدرة على الحسم الفكرى ، والإتجاه نحو " الحلول الوسط " وتزييف وعى الجماهير بتمييع قضية الصراع الإجتماعى والطبقى ، ومحاولة الجمع بين المتناقضات.

وفى الحقيقة أنه برغم شكوى عبد الناصر المتكررة بخصوص غياب الايديولوجيا ، وحديثه المتكرر عن أهمية الوضوح الفكرى عقب أزمة المثقفين فى مطلع الستينيات ، إلا أنه رغب فى الإحتفاظ بحرية الحركة السياسية دون أن يقيد نفسه بقوالب نظرية ، ويكفى الإشارة فى هذا الصدد إلى أنه فى عام ١٩٦٥ وفى ذورة الحديث عن الإشتراكية والتطور الثورى تم إعلان بورسعيد « مدينة حرة » ولم يجد عبد الناصر حرجاً فى ذلك أو عدم إتساق مع المناخ العام على أساس أنه « لا بابويه فى الإشتراكية » .

ويمكن إرجاع الوسطية والإنتقائية لدى عبد الناصر ورفاقه إلى خلفيتهم العسكرية فقد أوضحت الدراسات المتعلقة بالعسكريين إلى أنهم لا يكونون عادة ممن ينصرفون إلى العمل النظرى ، وأنهم يميلون إلى الإنجاز والعمل ، أضف إلى تلك خلفيتهم الإجتماعية وأصولهم الطبقية ، والتى تعود إلى الطبقة الصغيرة والشرائح الدنيا من الطبقة الوسطى ، وما يتسم بها سلوكها من تذبذب وعدم القدرة على الحسم (٢٧) . وسوف نتعرض لخصائص البرجوازية الصغيرة بشكل أشمل فيما هو آت .

(٤) أزمة أيديولوجيا .. أم أزمة طبقة ؟

لم تستطع الناصرية التى حملت الفكرة القومية العربية إلى أبعد آفاقها ، أن تكون حركة دينية تراثية ، ولا حركة علمانية مادية ، بل إستطاعت أن تكون توليفاً جديداً بين الجناحين الثوريين التحدثيين للتراثية والعلمانية . وما كان من الممكن ظهور هذه الموجه القومية الجديدة ، والحلف

القومى الجديد دون الخروج من الصراع الأيديولوجى التقليدى والقيام بتوفيقية جديدة هى وحدها الكفيلة بتحقيق حلف إجتماعى سياسى سرعان ما تعرض للأخفاق والفشل (٢٨) . ولم يكن إخفاقاً قومياً ، بقدر ما كان النضال القومى يستند إلى توازن إجتماعى ، وإلى حرب غير معلنة ، وصراع إجتماعى مؤجل داخلى . لقد كان الإخفاق إخفاقاً للنظام الأيديولوجى - الفكرى والسياسى والإقتصادى - الذى حاولت أن تصوغه الطبقة الوسطى المصرية والعربية ، وحاولت أن تعتمده كقاعدة إجتماعية صالحة لشن حرب قومية ناجحة ، وعندما يترافق الإخفاق الأيديولوجى بإخفاق إجتماعى ، إخفاق للنظام الذى قاد إليه ، يتحول بالضرورة إلى نضال إجتماعى وطبقى داخلى (٢٩) . ويتحول إلى تعبير راق عن أزمة الطبقة الوسطى والصغيرة فى قيادة الصراع الإجتماعى داخلياً وخارجياً ، ويتحول أيضاً إلى شعارات تسبح فى فضاء ملبد بالغيوم .

ذلك لأن الطبقة المتوسطة عموماً ، هى طبقة تلتقى عندها كل التيارات الفكرية والقيم والهموم السائدة فى المجتمع . فهى بحكم موقعها الوسط على إتصال دائم بالطبقة الأعلى والطبقة الأدنى ، ويلتقى عندها إستغلال الأولى للأخيرة ، وهموم الأخيرة وإنسحاقها بسبب هذا الإستغلال ، لذلك نجد الطبقة الوسطى أكثر فئات المجتمع حساسية وتنبها لكل ما يجرى ويدور حولها ، وهى كقاعدة عامة مصدر لا ينضب للآمال والطاقات النضالية الوطنية والإجماع حول الإستقلال الوطنى ، ولكن حينما يأتى الأمر للمسألة الإجتماعية فإن الطبقة الوسطى يختفى إجماعها وتتوزع وتتشرذم إلى فئات وجماعات مختلفة ، بعضها يتطلع إلى أعلى ويطمح إلى وراثة مواقع وإمتيازات الطبقة العليا أو على الأقل الإلتحاق بصفوفها ، وبعضها الآخر يوجه تعاطفه إلى الطبقات الدنيا ، ويحاول خدمتها وإنتشالها من القهر والإستغلال . (٣٠) ولكن فى كلا الحالين تظل عناصر توفيقية فى قيمها وإطارها الفكرى وممارستها الوسطية تعكس نفسها على القرارات الكبرى.

فاذا كانت مسيرة النظام السياسى والنخبه الحاكمه (١٩٥٢-١٩٧٤) قد ظلت تحت قيادة عناصر الطبقه المتوسطه - الشرائح الدنيا منها - والصغيره الملتزمه بمصالحها فى توجهها إلى الشرائح الدنيا من الطبقه الصغيره ، فإن تلك النخبه قد انتقلت تدريجيا ثم بشكل حاسم بعد عام ١٩٧٤ إلى عناصر من الطبقه الوسطى وشرائحها العليا أكثر إهتماما وإلتزاما بمصالح الطبقات الكبيرة والميسورة . ومع كل الخطوات التي اتخذتها النخبه السياسية فى الريف والمدينه على السواء ظل فكرها وإتجاهات الطبقه الصغيره والوسطى - الشرائح الدنيا منها - ، وسطيا وثنائيا ، يعادى الإقطاع والرأسمالية ، ويمضى فى طريق الإشتراكية من ناحيه ، ويعادى الماركسيه ، ويتردد أو لا يمضى فى طريق الإشتركية إلى نهايته من ناحيه أخرى (٣١) . لقد كان البناء الإيديولوجى للطبقه الصغيرة والوسطى توفيقى يقوم على منجزات الغرب الصناعى بشقيه الليبرالى والإشتراكى من ناحيه ، ومحاولة تطويعه لقيم وإتجاهات التراث المحلى الإقليمى ووضعه فى خدمة مصالح الطبقه الصغيرة والوسطى من ناحيه أخرى .

لقد كانت هلامية الفكر الإجتماعى غامضة المقاصد الإجتماعية للطبقة الصغيرة ، قياداتها فيها من اليمين أكثر بكثير مما فيها من اليسار ، ويمين الطبقة المتوسطة الصغيرة فيها أكثر من يمين بقية شرائح الطبقة الوسطى ، وقائدها الأكبر (جمال عبد الناصر) مهما يكن ما يدور فى ذهنه ووجدانه من أفكار ومشاعر ، فقد كان إبناً من أبناء الطبقة الوسطى الصغيرة ونتاج ثقافتها وتصوراتها وأحلامها القومية والطبقية ، وقد كانت له موهبه خاصة فى التعاون فى العمل ولو إلى حين مع مختلف أجنحة الفكر السياسى والإجتماعى من أقصى اليمين الدينى والمدنى ، إلى أقصى اليسار ، مروراً بالوسط . ومع ذلك فغلبه اليمين الساحقة بين أعوانه فى مجلس قيادة الثورة

وبين زملائه من الضباط الأحرار ، كانت مؤشرا كافيا إلى أن ثوريته كانت داخل الإطار المحافظ التى تتميز به طبقته البرجوازية الصغيرة الثائرة على ما فوقها ، المقتنعه بما تحتها ، وقد كان هذا ضماناً نسبياً بأن ثورته لن تنحرف إلى الشيوعيه أو إلى الإشتراكيه أو إلى الراديكاليه المتطرفه (٣٢) .

ويستطرد « لويس عوض » فى تحليله للموقف الإجتماعى لعبد الناصر وطبقته البرجوازيه الصغيره وأزمتها ، قائلا : ولإنه إبن شرعى لطبقته المتوسطه والصغيره ، ظن أن مشكلات مصر تحل بتحويل كل المصريين إلى طبقه متوسطه صغيره ، ولإنه إبن شرعى لطبقته المتوسطه الصغيره ، فهو لم يتشكك قط فى قداسة الملكية الفردية ، ثم ارتكب الإثم الأكبر بأن جعل الدوله تنافس الأفراد فى الملكية ، بعد أن اكتشف أنه بغير التنمية الضخمة لن يوزع إلا فقرا . لم يدرك أن كل بورجوازى صغير منتفع من نظامه عدو له بالإمكان ، لأنه يضع سقفا لأحلامه فى التملك ولأحلامه فى الإنفاق . ولإنه إبن شرعى لطبقته المتوسطه الصغيره أدرك بغريزته، وربما بتوجيه من العارفين ، بأنه إذا لم يصدر ثورته إلى الخارج فسيضطر أن يعمقها في الداخل يوما بعد يوم ، ويتجرف من يسار إلى يسار أكثر حتى يلتقى بجسم الإنسانية الأكبر ، جسمها الحقيقى ، بملايين المعدمين الكادحين ، وحين رفضت البرجوازيه السوريه قبول مصادراته الفكريه والإجتماعيه ، عمق ثورته في الداخل – مصر – « بالميثاق » ولكنه لم يرسخها ، بل عاد إلى التصدير حتى يتجنب مزيدا من التعميق . لقد كانت القوميه العربيه ، ثم الإشتراكيه العربيه ، مهربه الموضوعى من مواجهة المدينه المصريه وملايين الفقراء الضائعين الذين لاينتمون إلى ريف أو مدينه تماماً كما يهرب المعلم المصرى من مواجهة تعليم أبناء الفلاحين والعمال والكادحين ، لأنه لايجزى كما يجزى تعليم أبناء البرجوازيه الكويتيه أو السعوديه أو البحرانيه أو القطريه .. (٣٣)

ـ **والأسباب** التى أدت إلى أن تقف النخبه السياسيه المصرية فى تطبيقها لنظرية الصراع ، ولاتستطيع أن تتجاوزها وتتعداها ، هناك

تفسيرات عديده ، غير أن أبرز ما يقدمه عدد من الباحثين والمفكرين ، من أن السبب يرد إلى أزمه الطبقه الوسطى والصغيره ، التى كانت النخبه السياسية الثوريه هى الممثل البارز لها . (٣٤) ومن هنا فإن عجز الإيديولوجيا السائدة عن تجاوز ماحققته بالفعل ، لم يكن سوى تعبير عن عجز البرجوازيه الصغيره عن تحقيق مشروعها الحضارى والقومى وإنجازه ، لأن الأخفاق الذى رافق الإيديولوجيا كان إخفاقا إجتماعيا وطبقيا بالدرجة الأولى ، ومن هنا فإن التغييرات الجذريه والجوهرية التى تمت فى المرحلة التالية ، كان إختيارا أيديولوجيا وتوجها طبقياً جديداً .

(٥) الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة:

بينما كان عام ١٩٥٤ ، عام الحسم فى طريق ٢٣ يوليو ، حين أغلقت جريدة « المصرى » ودخلت أفواج من اليمين واليسار السجون والمعتقلات ، وقامت نقابة الصحفيين بفصل العشرات من الكتاب التقدمين ، كما قامت الجامعة لأول مرة فى تاريخها بفصل العشرات من الأساتذة ، كذلك كان الجناح اليسارى فى مجلس قيادة الثورة قد إختار التنحى عن موقع المسئولية (يوسف صديق ١٩٥٣ ، خالد محى الدين ١٩٥٤) فإن أزمة مارس من ذلك العالم لم تحسم سوى الصراع على السلطة التى كان يتضح يوماً بعد يوم أنها تلبى مطامح الطبقة المتوسطة الإقتصادية والإجتماعية دون عودة إلى تراثها الليبرالى . إن إعدام العاملين « خميس والبقرى » فى كفر الدوار فى سبتمبر ١٩٥٢ ، ثم إعدام بعض أقطاب الإخوان المسلمين بعد حادث المنشية عام ١٩٥٤ ، قد بلور إلى حد كبير التعبير السياسى للثورة عن طموحات الطبقة المتوسطة ، خاصة بعد قوانين الإصلاح الزراعى ، وتمصير البنوك الأجنبية وإتفاقية الجلاء .

إن الطبقة الصغيرة – البرجوازية الصغيرة – ، هى الطبقة التى تملك ، ولكن ملكيتها – أسلوباً وحجماً فى دورة الإنتاج – لا تفضى بها مطلقاً إلى صفوف الطبقة الوسطى ، كما أنها أيضاً الطبقة التى تخشى خشية الموت السقوط فى " حضيض " الطبقة العاملة . أنها تتمسك حتى النهاية بتراث الملكية الفردية ، ولكنها فى صراع طبقى ضارى مع الطبقات الأعلى ، لذلك تتضامن أحياناً كثيرة مع الذين تخشى السقوط بينهم (٣٥).

ويعود الفضل إلى « ميشيل كامل » المفكر الماركسى المصرى . فى كونه من أوائل الذين تنبهوا من الكتاب اليسارين المصريين ، إلى أهمية الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة (٣٦) . وتعد دراسته المنشورة فى مجلة « الطريق » اللبنانية عدد يناير ١٩٧٠ ، دراسة رائدة فى مجال التحليل الإجتماعى لظاهرة البرجوازية ، أى من حيث دورها فى علاقات الإنتاج ووظيفتها فى حركة السلطة والمجتمع (٣٧) .

فمنذ أن إحتل الإنتاج السلعى الصغير مكاناً بارزاً فى مصر عند نهايات القرن الماضى وبدايات القرن الحالى ، إلى الإنتعاش المؤقت الذى رافق هذا القطاع أثناء الحرب العالمية الثانية ، ولكنه ما لبث أن تدهور فى ظل التطور السريع لمنشآت الطبقة الوسطى ، غير أم حجم هذه الفئة قد كبر وإتسعت قاعدتها الإجتماعية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ نتيجة إصدار قوانين الإصلاح الزراعى وتمصير المصالح الإجتماعية ، ثم تأميم بعض أجنحة الرأسمالية الكبيرة ، وتنفيذ مشروعات التنمية وإقامة القطاع العام والتوسع فى الخدمات وخاصة التعليم المتوسط والعالى ، وسياسة تشغيل جميع الخريجين ، وكذلك تعاظم حجم القوات المسلحة وتيسير الإلتحاق بها على أبناء فئات واسعة فى مواجهة الإعتداءات الإستعمارية والإسرائيلية المتكررة

كما حدد « ميشيل كامل » فى دراسته مجموعة العوامل التى صاغت مسيرة هذه الطبقة كغلبة أسلوب الإنتاج السلعى الصغير على الأنماط الأخرى من العلاقات الإنتاجية وضعف النمو الرأسمالى التقليدى وتفجر الحركة الوطنية فى أعقاب الحرب العالمية الثانية وإنتشار هذه الفئة فى الريف والمدينة وخروج الغالبية العظمى من المثقفين من صلبها ، حيث يتزايد نموهم وتأثيرهم فى شعب تبلغ نسبة الأمية بين طبقاته الدنيا حوالى ٨٠٪ ويحظى المتعلمون فى مثل هذا المجتمع بإحترام متميز .

فالتحليل الأيديولوجى القائل - كلاسيكياً - بأن مثل هذا التركيب لإحدى الطبقات يقودها إلى اللقاء بالجماهير والخوف منها فى الوقت نفسه حفاظاً على أسلوب « الملكية الخاصة » ولكن « ميشيل كامل » يتجاوز ذلك بتفسير « لإكتشاف البرجوازى الصغير » لما يسمى بالطريق الثالث بين الرأسمالية والشيوعية بإسم القومية حيناً وبإسم الدين حيناً وبإسم الإنبثاق عن واقعنا حيناً ثالثاً . هذا الإكتشاف الذى عبرت عنه البرجوازية المصرية الصغيرة وهى فى موقع السلطة قبل غيرها ، ليس أكثر من « إختيار أيديولوجى » يجسد الذبذبة والتردد الشديد بين اللذين ينتهيان بها عادة إلى إحدى خاتمتين : إما السقوط والهزيمة ، أو الإرتماء فى أحضان العدو الطبقى والتاريخى .

لذلك فهى تصنع قاموسها الجديد فى الإقتصاد السياسى هكذا : هناك رأسمالية غير مستغلة ، هناك قوى ، لا طبقات إجتماعية ، كما إنها تخترع أسلوبها التنظيمى فى " تحالف قوى الشعب العامل " ذلك التنظيم السياسى المنفرد بالحكم والذى ينفى أية معارضة منظمه خارجة ولا حتى داخله ، فكم مره حلت منظمات الشباب التابعة للإتحاد الإشتراكى فى مصر ، ودخل أعضاؤها المعتقلات ، وكم مرة أقصيت بعض العناصر القيادية عن

مواقعها لكونها تعارض أسلوباً أو قراراً .

إن البطل البرجوازى الصغير فى الحياة المصرية تكمن مأساته من قبل أن يولد فى حالة الفصام داخل الفرد وكنسيج إجتماعى وكدور فى علاقات الإنتاج وكوظيفة سياسية . وليس صحيحاً أن ما يسمى خطأ بالإعتدال المصرى يجد جذره التاريخى فى بناء هذه الطبقة ، وكل ما نستطيع الحصول عليه من إنعكاسات لهذا الفصام هو « الوسطية » فى نقد المطلقات والتطرف فى نقد النسبيات ، البرجوازيون المصريون الصغار يتلقفون " الثنائية الساكنة " فى فكر النهضة الأولى والثانية لنقد الدين من موقع وسطى يدعم النمط الدينى فى النهاية . وليست صدفه مثلاً هذا السيل المنهمر من المؤلفات والكتابات " اليسارية " المصرية حول الإسلام ومحاولة تجنيده لخدمة الإشتراكية بالتعسف فى تفسير بعض الآيات والأحداث أو الرجال . وهى من ناحية العلم غير علمية لأنها تعمم ما لا يقبل التعميم ، وتنفى السياق التاريخى .

إن تقييم التراث الإسلامى أو الدينى عموماً بوضعه فى سياقه التاريخى - الإجتماعى عمل مشروع ومطلوب دائماً (٣٨) . ولكن فرض المصطلح المعاصر عليه لا يخدع « المؤمنين » ولا ينفع غيرهم ، ولكن هذه « الوسطية » تختفى تماماً حين لا يتعلق الأمر بالسماء ، بل بنقد الأرض ، فيصبح البرجوازى المصرى الصغير يمينياً متطرفاً « الإخوان المسلمون - مصر الفتاه - التكفير والهجره - الجهاد » أو يسارياً متطرفاً يرى فى الحكم الناصرى نظاماً فاشياً أول الأمر ، ثم يحل تنظيماته المستقلة وينصهر فى النظام الناصرى آخر الأمر . أو وطنياً متطرفاً يعتمد الفوضوية بغير معناها فى الفكر الأوربى ، بل من حيث هى أسلوب مضاد للتنظيم ويعتمد الإرهاب والإغتيالات الفردية .

إن نرجسية البرجوازية الصغيرة ليست فردية بالمعنى البرجوازى

الأوربى ولا المعنى المعروف عند الطبقات الوسطى فى بلادنا ، إنها الغطاء النفسى الإجتماعى لمرضى الفصام الداخلى . على الصعيد الجماعى ، هى نرجسية قومية أو دينية ، ولكنها فى الحاليين شوفينيه . ومن المثير للإنتباه فى مسيرة البرجوازية المصرية الصغيرة أنها وهى تغطى فصامها بالنرجسية ، تقع فى مصيدة إزدواج الشخصية بين الوجه والقناع .. على صعيد الفرد يمارس الطقوس الدينية «قواد » أو « مختلس » أو « تاجر مخدرات » دون أى إحساس بالذنب أو التناقض ، بل تحت شعار له نفوذ فولكلورى واسع « ساعة لقلبك ، وساعة لربك » ، له مغزاه.

كان هذا هو طبيعة السلطة السياسية فى مصر منذ عام ١٩٥٢ ، طبيعتها الطبقية وتوجهاتها الفكرية والإجتماعية والسياسية والإقتصادية - الأيديولوجية - إننا ما كان لنا أن نفهم حركة النخبة السياسية فى مصر ، إلا بالوقوف على تكوينها الإجتماعى وجذرها الطبقى ، لأن ذلك يساعدنا بشكل علمى على جدية التحليل ، وعلمية الرؤية .. وإذا كان ما سبق أن تناولناه من عوض قد أوضح طبيعة الأيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى بعد يوليو ١٩٥٢ ، وأوضح أيضاً المصالح الإجتماعية والطبقية التى عبرت عنها تلك الأيديولوجيا ، بوضوح وجلاء فى عداءها الأصيل للطبقة العاملة وللرأسمالية الكبيرة ، إلا أنها إنحازت بشكل فاضح للطبقات الوسطى والصغيرة ، وتركت الطبقات الكادحة والمعدمة فى الريف والمدينة بدون غطاء إقتصادى أو إجتماعى أو سياسى لها .. فإن المطروح للبحث الآن ، هو كيف إستطاع التعليم وسياسته أن يجسد تلك الأيديولوجيا ويصبح جزءاً من خطابها السياسى؟

ثانيا الأيديولوجيا السائدة والسياسة التعليمية:

إن أى تحليل للعلاقة بين الأيديولوجيا والسياسة التعليمية ، يتضمن

بالضرورة معنى إجتماعى ، فما يظهر لنا كسلبيات ، يمكن أن يظهر لدارس آخر إيجابيات . أن المحدد هو الهدف الموجه لكل دراسة وبحث ، ولذلك فعلينا أن نعين منذ البدء محور تحليلنا وإطاره ، إنه يفترض ويحاول أن يكون فى صف الأغلبية الشعبية ، فى صف الكادحين والمعدمين ما هو إيجابى هو ما يؤدى إلى التحرر والإنعتاق الفكرى والمادى لهذه الأغلبية وتحريرها من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليها منذ عقود طويلة .

والذى لا شك فيه أن نظام إنتاج المعرفة مرتبط بنظام الإنتاج الإجتماعى بشكل عام ، ولكن هذا لا يمنع من أن يكون لإنتاج المعارف فاعليته الخاصة ، وأن يدرس أساساً من خلال نشاطه الأساسى ، أى نظام التربية والتعليم الذى يكون العقل الإجتماعى (٣٩) . أى مجموعة المعارف الضرورية للمجتمع ، للإنتاج والإدارة والتوجيه السياسى والإجتماعى والتاريخى ، وهو ليس المدرسة بجدرانها وأشخاصها من طلبه وأساتذة ، وإنما بنية إجتماعية ، علاقة بين طبقات وفئات مختلفة ، تحدد علاقة بين نخبة مثقفة وأغلبية عامله مهمشة ، وأى نوع من تقسيم العمل . و بقدر تدهور نشاط إنتاج المعرفة ، يكون تدهور النشاط الإجتماعى وتحلله . وبقدر ما يصبح التعليم وسيلة لتكوين سلطة سياسية بيروقراطية وعسكرية يفقد علاقته مع الإنتاج ، مع المجتمع ، مع الواقع وعندئذ فإنه يخلق نخبه مثقفه هامشيه أيضاً .

ولقد إتضح لنا مما سبق أن الأيديولوجيا الوسطية التى سادت منذ عام ١٩٥٢ ، بدت أساساً كحركة تأصيل للتراث وللهوية الإسلامية رغم إنها ضد المحافظة الدينية ، وقد برهنت عن ذلك فى الكثير من مواقفها العمليه والنظرية ، وكحركة تأصيل للعلمانية والقانون المدنى رغم وقوفها ضد المادية النظرية ، فتجاه الإشتراكية الماركسية حددت نفسها فى الفكرة العربية

بتمسكها بالإسلام والدين ، وتجاه المحافظة الدينية أثبت تمسكها بالإشتراكية والعلم والروح الوضعية (٤٠) . وقد حددت هذه النظرية الوسطية التى عبرت عن فكر البرجوازية الصغيرة ، سياسة ثقافية جديدة قائمة على التوسع فى التعليم المدنى دون القضاء على التعليم الدينى وتنطوى هذه السياسة التعليمية على عنصرين جديدين : توسيع قاعدة التعليم الذى إنفتح على الطبقات الوسطى والصغيرة ، وتغيير مضمون المناهج التربوية .

ولكن التغير فى السياسية التعليمية لم ينشأ من فراغ ، بل كان مرادفاً لتبنى نظرية التوازن ، فى مواجهة نظرية الصراع على الصعيد السياسى والإجتماعى ، لقد برزت على الساحة العديد من العوامل الجديدة التى أدت إلى تغيير النظرة إلى التعليم فى عقد الخمسينات والستينات ، وهو عقد التحرر الوطنى والقومى والإستقلال السياسى للعديد من البلاد المستعمرة وشبه المستعمرة ، وتبلورت هذه العوامل الجديدة التى أدت إلى تغير النظرة إلى التربية وإلى التعليم فى تقدم الصناعة ، وتنوع المؤسسات المجتمعية ونشوء علاقات جدلية بين تلك المؤسسات والتعليم . كذلك ظهور مشكلات إجتماعية جديدة لها صله وثيقة بالتعليم كالعمالة والبطاله والأقليات وزيادة السكان والتفاوت الطبقى ، إلى جانب ظهور العديد من المشكلات داخل بنية نظام التعليم ذاته . وتقدم العلوم الإنسانية وسيادة الإتجاه التوازنى - الوظيفى - بنزعته العلمية ومناهجه الوضعية وهيمنته على كل مجالات العلوم الإنسانية تقريباً . كل هذه العوامل والظروف غيرت النظرة إلى التربية وإلى التعليم وبدأ النظر إليهما بوصفهما أحد مؤسسات المجتمع وأحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التى تسير بواسطة الأيديولوجيا وأصبحت مجانية التعليم وتوسيع قاعدته ينظر له فى التحليل الأخير بوصفه إستجابة للتوسع الإقتصادى وتوسيع قاعدة تقسيم العمل التقنى ، ولم يعد يقدم كهدف منزه عن الغرض الأيديولوجى .

١ ـ هيمنة الإتجاه الوظيفى التوازنى :

ومن هنا فكما هيمن الإتجاه الوظيفى – التوازنى فى المجتمع وحدد المجتمع على أساس مجموعة من المسلمات مؤداها : أن المجتمع الإنسانى يقوم على فكرة الإجماع وأن الثبات أو التوازن – الإتزان – هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنسانى . وأن أى مجتمع إنما يتكون من مجموعة أنساق أو نظم ، يقوم كل نظام – نسق على الآخر فى علاقة وظيفية تبادلية بحيث يصبح فى النهاية تحقيق إتزان أو توازن كلى فى المجتمع كمحصلة نهائية لتلك العلاقات الوظيفية (٤١) .

إن هذا الإتجاه التوازنى قد هيمن فى التربية خلال عقد الخمسينات والستينات ، هيمنة راسخة . وقد إندمج هذا الإتجاه مع نمط الحياة الإقتصادية والسياسية والأيديولوجية التى سادت تلك الفترة . وكان مؤثراً فيها وفعالاً للغاية ، ولقد دعم هذا الإتجاه من قبل المنظمات والهيئات الدولية فى أمريكا والبنك الدولى واليونسكو ، وسائر الحكومات الغربية . « إن إتساق هذا الإتجاه التوازنى فى التربية مع الأيديولوجيا الليبرالية السائدة ومع إهتمام رجال الصناعة فى الغرب ، بالتوسع فى التعليم ، جعل هذا الإتجاه براقاً ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية هذا الإتجاه التوازنى فى مجال التربية والتعليم » (٤٢) .

ولقد بلور الإتجاه التوازني فى مجال التربية رؤيته للتربية والتى سادت خلال الخمسينات والستينات العديد من حكومات العالم الثالث ومصر على رأسها ، وتجلى هذا المفهوم فيما يلى (٤٣) :

- إن التعليم يقوم بطريقة رشيدة ، وموضوعية بتصنيف وإنتقاء أفراد

المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم ، وبذلك يساعد التعليم على تحقيق المساواة الإجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع فى المجتمع ، كما يساعد التعليم - بذلك - أيضاً المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقاً لقدارته وإمكاناته التى إتضحت خلال دراسته بالمدرسة فى المكان المناسب - أى أن المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل . فالتعليم أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع - مجتمع الكفاية والعدل وهو شعار الميثاق الشهير .

- **والتعليم** بذلك - أى بما يقوم به من تصنيف وإنتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم - يساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والإستحقاق Meritocracy Society . كما يساعد على خلق مجتمع طبقى مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الإجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات . ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعه ومتكافئه فى عملية الحراك الإجتماعى - فى كل إتجاه - داخل طبقات المجتمع .

- **التعليم** أداة لإعداد القوى العامله والماهره التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل . فالتعليم هو الوسيلة لتزويد الجيل الناشىء بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع . ويؤكد ذلك « شولتز » بقوله : أن إمتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق بإحتياجات الفرد وحده - بل هى مسألة إجتماعية تتعلق بإحتياجات المجتمع ككل ، والتعليم هنا أداه لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث - وإستمرارالتقدم الإقتصادى فى المجتمع . وكان ذلك تدعيماً لنظرية " رأس المال البشرى " Human Capital " والتى رافقت ذيوع صيت نظرية التوازن ، وإعتبرت التعليم إستثمار فى البشر ، تتحدد قيمته بقيمة العائد منه على الصعيد الفردى والإجتماعى .

- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه فى العمل . وترتب على ذلك إنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد ، كلما تحسن مستوى أدائه فى العمل ، وزاد مستواه المادى والوظيفى . ويترتب على ذلك أيضاً قول أخر : أن التفاوت الإجتماعى والإقتصادى بين الأفراد - بل وبين الجماعات - يرجع أساساً إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع .

- المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الإقتصادى فى المجتمعات الحديثة ، بل أيضاً لازمه لتحقيق التنمية السياسية والإجتماعية . فالتعليم أداة لتحديث المجتمع فى المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على السواء .

لقد سيطر هذا المفهوم على حركة التعليم وسياسته وفلسفته ، وأهدافه ، وكان زيوع هذا المفهوم الذى أضفى الشرعية على التفاوت الطبقى وحصر وظيفة التعليم بإعتباره عاملاً مساعداً فى النمو الإقتصادى وتحقيق التنمية الإقتصادية ، وعلى الرغم من الشعارات الثورية التى رفعت خلال عقد الخمسينات والستينات ، إلا أن مفهوم التعليم أخفق فى تخفيف حدة الفقر أو التفاوت الإجتماعى أو زيادة الوعى الإجتماعى ، لقد عبر التعليم وسياسته عن تلك الأيديولوجية التى تكرست خلال تلك الفترة ، وهى أيديولوجيا الوسط وأيديولوجيا اللا تجذر على كافة الأصعدة . والقاء نظره سريعه على حركة التعليم ، وسياسته فى تلك الفترة يوضح لنا ما يلى :

إن السياسة التعليمية التى تضعها الدولة لنفسها ، تعتبر جزءاً أساسياً من السياسة العامة للدولة ، ومن الأيديولوجيا السائدة لأنها ترمى إلى تحقيق هدف واحد هو الإنسجام والتوازن فى المجتمع . ولقد مرت السياسة التعليمية فى مصر بعد يوليو ١٩٥٢ بمراحل ثلاثة ، هى ذات

المراحل التى مرت بها تطور الأيديولوجية السائدة ، وتبلورت فى شكلها النهائى عقب عام ١٩٦٢ . فالسياسة التعليمية فى المرحلة الأولى ٥٢ - ١٩٥٦ ، هدفت إلى سيطرة الدولة على جهاز التعليم ، بإعتباره أداة لبث توجهاتها وأفكارها وجذب الطبقات الصغيرة والوسطى للأيديولوجية الجديدة . وفى الفترة من عام ٥٧ - ١٩٦١ ، برز عنصر التخطيط ومحاولة ربط التعليم بخطط التنمية المزمع تنفيذها والنظر إلى التعليم بإعتباره إستثمار بشرى يحقق تلبية إحتياجات التوسع الإقتصادى فى المجتمع الجديد . وفى الفترة من ١٩٦٢ - ١٩٧٤ ، تبلورت السياسة التعليمية بشكل كاف ، ونظرت إلى التعليم بإعتباره أداة أيديولوجية للترويج للنظام ، بإعتباره أداة لسد النقص فى العمالة الماهرة والفنية ، بعد عمليات التأميم والتمصير ، وتحول النظام بكليته إلى إجراءات راديكالية على الصعيد الإقتصادى والإجتماعى . ونستطيع أن نبلور معالم السياسة التعليمية خلال الفترات الثلاثة بما ورد فى « منهاج الثورة فى التربية والتعليم » والذى صدر عام ١٩٥٥ ، حيث جا فيه (٤٤) .

- إذا كانت أهداف الثورة هى القضاء على الإستعمار السياسى والإقتصادى والظلم الإجتماعى والإستغلال السياسى والإقتصادى ، وإذا كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء ، وإذا كان أهدافها تجهيز درع قوى من القوات المسلحة ، تحمى بها حريتها وإستقلالها ، فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسير فى نفس الطريق ، بل هى تمهد الطريق وتدفع الأجيال دفعاً فيه ، لتحقيق هذه الأهداف .

- إن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة ، ومن ثم فالتربية والتعليم ينبغى أن تقوم على التخطيط الشامل البعيد المدى الذى يشمل كيان الدولة جميعه ، ويربط وينسق بينهما ، ويحفظ التوزان اللازم فى المجتمع .

- الموازنة بإستمرار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب ، ويعد ذلك وفى نفس الوقت سد إحتياجات البلاد من جميع الإخصائيين فى المهن والأعمال المختلفة ، وهذه الفرص التى تعطى للجميع يتوقف مداها وحدودها على حالة البلاد من النواحى الإقتصادية والإجتماعية ، ومستوى دخل الفرد والدخل القومى والزمن اللازم لإعداد القادة والمعلمين .

- مساعدة الشعب - المفروض هنا الرأسمالية الكبيرة التى رفضت ذلك - للدولة فى بناء المدارس بالجهود الذاتية ، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الإقتصادى الذى لم يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع فى التعليم المنشود فى التعليم وتوسيع قاعدته .

وفى عام ١٩٦١ ، إلقى وزير التربية والتعليم أمام المؤتمر الأول « للإتحاد القومى » بياناً حدد السياسة التعليمية فيما يلى (٤٥) :

- **تكافؤ** الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب أساسى من التربية والتعليم ، وعلى أنصبه متفاوته تتناسب مع قدراتهم وإستعداداتهم ومهاراتم .

- **التفاعل** مع المجتمع الجديد والولاء له ، والمشاركة فى خدمته - المجتمع الديمقرطى الإشتراكى التعاونى - مشاركة فعالة .

- إحترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى لسد إحتياجات الإنتاج والتنمية والتوسع فيهما ، وتدعيم التعليم الفنى والعالى للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات ، وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والرواد فى مختلف المجالات التى يحتاج إليها المجتمع .

- الإعتزاز بالوطن العربى بإعتبار جمهوريتنا جزء منه والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها و إلى جانب التعاون الثقافى مع دول العالم العربى والدول الأفريقية والأسيوية والدول الأخرى الصديقة ، تعاوناً فى سبيل التفاهم الدولى والسلام العالمى .

ولا شك أن ذلك يوضح بجلاء مدى تعبير سياسة التعليم عن التطور الأيديولوجى الرسمى الذى سبق أن ألمحنا إليه سابقاً ، حيث تم تدشين موضوع " القومية العربية " وفتح مجالات فى الدول الإفريقية والأسيوية ، بعد رياسة مصر للمؤتمر الإسلامى ، كان لا بد من أن تواكب سياسة التعليم تلك التوجهات الأيديولوجية . وفى ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ ، تم تشكيل لجنه وزاريه (٤٦) لدراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله كوحده متكامله بغرض سد إحيتاجات الخطه الخمسية من القوى العامله المؤهله والمدربه . وتعد هذه الخطوه أول خطوه للنظام السياسى « لترشيد سياسة التعليم » عى أثر الإخفاقات التى تمت ، ولعل أهم ما يعكس فكر اللجنة وسياستها هو التقرير الذى وضعته وذكرت فيه أن فلسفة التعليم التى تبنتها الثورة ترمى إلى تحقيق الأهداف التالية :

- إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العامله . وذلك من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين ، حتى تجد كل الطاقات الكامنة فى سواعدهم السبل ممهدة أمامها لبلوغ أقصى ما تمكنها لها قدراتها .

- إتاحة فرص التعليم كامله لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادى أو طبقى بين فرد وبلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته .

- تأكيد أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التى ترتب

نين إنسانيتهم ومكانتهم فى مجتمعهم ، كما إنه الوسيلة الفعالة لتنمية
وارد الإقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية .

ولقد ترتب على العمل بسياسة التعليم خلال تلك الفترة ، تطوراً ملحوظاً فى حجم التعليم بكافة مراحله وأنواعه ، وكان هذا التطور الكمى الملحوظ نتيجة لقرارات المجانية للتعليم الثانوى ١٩٥٢ والعالى ١٩٦٢ ، وفتح أبواب التعليم للقادرين عقلياً ومهارياً للدخول فيه تلبية لإحتياجات المجتمع وخطط التنمية . فالتعليم الإبتدائى وصل عدد طلابه عام ١٩٦٥ إلى حوالى ٣,٤١٧,٠٠٠ طالب وطالبة ، مقابل ١,٣٩٢,٠٠٠ عام ١٩٥٢ . والتعليم الثانوى وصل عدد المقيدين به عام ١٩٦٩ حوالى ٢٩٢١٠٩ طالب وطالبه ، مقابل ١٠٩٧١١ عام ١٩٥٣ . والثانوى الفنى بأنواعه المختلفة وصل عام ١٩٦٩ حوالى ١٩٧٠٥٤ طالب وطالبه ، مقابل ١٥٥٦٦ عام ١٩٥٣ . والتعليم العالى بالجامعات وصل عام ٦٩ - ١٩٧٠ حوالى ١٢٢٨٨٣ طالب وطالبه مقابل ٣٥٠٢٦ عام ١٩٥٢ . والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم وصل عدد طلابها حوالى ٣٤٢٠٢ عام ٦٩ - ١٩٧٠ ، مقابل ١٥٢٠ عام ١٩٥٢ . وتناقصت نسبة القبول بالثانوى العام حيث كانت فى عام ١٩٥٣ حوالى ٨٤,٥٪ ، وصلت إلى ٥٤,٨٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ . والتعليم الفنى بأنواعه إزدادت من ١٥,٥٪ عام ١٩٥٣ إلى حوالى ٤٥,٢٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ . وكذلك عدد طلاب الجامعات تناقص حيث وصل عام ١٩٥٢ حوالى ٩٥,٨٪ وصل إلى ٧٨,٢٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ ، والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم إرتفعت من حوالى ٤,٢٪ إلى حوالى ٢١,٨٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ (٤٧) .

كما أن نسبة المقبولين من الناجحين فى الثانوية العامة والفنية بالجامعات والمعاهد العليا إنخفضت بشكل ملحوظ من ٨٩,٣٪ عام ١٩٥٢

إلى حوالى ٤٨,٦٪ عام ١٩٦٣ ، إلي حوالى ٢٩,٨٪ عام ٦٨ – ١٩٦٩ (٤٨) . من ذلك نلاحظ أن عدد المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف حوالى ثلاث مرات ، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين من المدارس الثانوية نقص إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٣٪ عام ١٩٥٢ ، إلى حوالى ٢٩,٨٪ ، إن سوق العمل كان عليه أن يستوعب حوالى٧٠٪ من عدد الناجحين فى الثانوية العامه والفنية ، وذلك على الرغم من تضييق الخناق على خريجى التعليم الفنى فى الإلتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، حيث كانت نسبة قبولهم ضئيلة للغاية .

٣ - إخفاق للسياسة التعليمية ... أم لنظرية التوازن ؟!

لعل أهم ما إتسمت به الفترة من عام ٥٢ – ١٩٧٤ ، فيما يتعلق بالتعليم ، هو طرح شعار " المجانية " حيث بدا الأمر كما لو أن الدولة تطور التعليم وتتيحه لفئات أوسع من الشعب ، كهدف في حد ذاته – منزه عن الغرض – وكحق طبيعى من حقوق الإنسان وكخدمة دون مقابل ، إلا أن التعليم بمجانيته والتوسع فيه – بصفه أوليه – ضرورة حتمية لتلبية إحتياجات الإقتصاد القومى – التعليم كإستثمار ، رأس المال البشرى فى التوسع فى الإنتاج ، بما يعنى إتساع دائرة التقسيم الإجتماعى للعمل – كماً ونوعاً – بمعنى الإحتياج إلى تخصصات جديدة وإلى كم متزايد يشغل هذه التخصصات ، سواء كان ذلك فى الفروع العلمية والتكنولوجية بمجالاتها المختلفة أم فروع الإدارة والسكرتارية والقضاء والخدمات الطبية ... إلخ ، ولقد أدى التوسع فى التعليم فى تلك الفترة إلى إخفاق فى سياسة التعليم لتحقيق تكافؤ فعلى للفرص التعليمية ، أو فى فرص الحياة الإجتماعية ، أو تحرير العقل من الإنغلاق والقهر ، وتشكيل وعى إجتماعى وسياسى لدى جيل يوليو ، وهذا الإخفاق يعزى بالدرجة الأولى إلى إخفاق

وفشل نظرية التوازن على الصعيد الإجتماعى والسياسى والتربوى ، ولقد شهدت الستينات حركات راديكالية فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية ، تفضح الإتجاه الوظيفى والتوازنى وفشل التعليم فى تحقيق الأهداف المتوخاه منه ، ونود هنا أن نعرض لمظاهر إخفاق السياسة التعليمية فى تلك الفترة ، والتى هى فى جوهرها تجسيد لفشل وإخفاق الإتجاه التوازنى والوظيفى فى التربية ، وهذه المظاهر يمكن إجمالها فيما يلى (٤٩) :

١- التضخم فى عدد الخريجين سواء فى الشهادات العالية أو المتوسطة ، بما يفيض عن العدد الفعلى المطلوب فى العملية الإنتاجية ، وإحتياجات التنمية الإقتصادية والإجتماعية ، مما خلق فائضاً واسعاً ومتزايداً يشكل بطاله مقنعه وعبئاً على الدخل القومى وكان ذلك يعنى إخفاق التخطيط فى المجتمع – أو إنعدامه بالأحرى – وعدم قدرة النظام السياسى على تطوير البنية الأساسية ، بما يعنى خلق وظائف جديده تستوعب كل الطاقات المتخرجة من النظام التعليمى .

٢-إنطوى هذا التضخم على ضحالة تعليمية وعلمية وثقافية ، حيث كانت وجهة نظر الدولة وهدفها من هذه العملية ، تلبية الإحتياجات المتزايدة للإنتاج ، وتجد وجهة النظر تلك إنعكاسها لدى الطلاب وأولياء الأمور فى صورة عكسية ، وهى تلبية الإحتياجات المعيشية لطالب العلم ولإسرته وبحثاً عن المركز الإجتماعى بعيداً عن روح العلم والثقافة والكفاءة .

٣- إنحياز الرأى العام الشعبى فيما يتعلق بالتعليم ، ناحية الميادين التى يفضلها المجتمع وتفضلها الدولة وتحبذها – مثل مجالات التعليم العسكرى والطبى والهندسة والعلوم – مما خلق صراعاً تنافسياً حاداً من أجل الوصول للمقعد الدراسى مهما كان الثمن ، بصرف النظر عن القيمة العلمية . فالمقصود لدى الطالب هو المركز الإجتماعى الذى تمثله تلك الميادين

. ولقد كانت هذه المسألة أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة الدروس الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسى أو حتى الوصول للمُستوى الذى يسمح بالوصول للمقعد الدراسى المرغوب فيه .

٤ - تزايد هجرة الكفاءات العلمية والتكنيكية حيث تضيق المجالات عن إستيعابها بالإضافة إلى تدخل عوامل أخرى غير الكفاءة العلمية فى تحديد الموقع المناسب وشغله وأهم هذه العوامل ترجيح كفة أهل الثقة دون أهل الخبرة مما رسخ السيطرة الإدارية البيروقراطية على المجالات العلمية والثقافية - وتسبب ذلك فى أزمة المثقفين فى مطلع الستينات - ومثلت و لازالت تمثل هجرة الكفاءات ناتجاً قومياً ضائعاً ومفقوداً بعيداً عن خدمة المجتمع والدولة ، وأصبح نظام التعليم ، عامل طرد وإستبعاد لتلك الكفاءات بعد تدريبها وتأهيلها .

٥ - يتضح من خلال الوقائع الفعلية والأرقام والإحصائيات ، أن سياسة التعليم كانت متجاوزة للحدود الفعلية المطلوبة من أجل التنمية الإقتصادية والإجتماعية .. وإلا ما معنى كون تخصصات معينة تحتاج لعدد معين من الخريجين يتقدم إليها أضعاف ذلك العدد المطلوب ؟! - إننا نرى أن ذلك يعد من الناحية الجوهرية أن الدولة توسعت فى شعار مجانية التعليم بدوافع وأسباب تتجاوز حدود إحتياجات الإنتاج من ناحية ، وإحتياجات التعليم من الناحية الأخرى . هذه الدوافع والأسباب السياسية تتمثل فى توجه الدولة إلى كسب رضاء مختلف فئات كبيرة من الشعب المصرى - الطبقة الوسطى والصغيرة تحديداً - وذلك من خلال منحهم حقوق التعليم وتسهيل التعليم أمامهم كمجال للقمة العيش ، وذلك من أجل الإستقرار الإجتماعى ، لقد كان التعليم أحد الميادين الكبرى - بجانب ميادين أخرى أقل أهمية - التى شهدت تحقق هذا الإحتياج من جانب الدولة ولم يكن

تفكير النخبة السياسية يصل إلى أن هذا ينطوى على تناقض أكيد ، مادامت فرص العمل الفعلية لا تتناسب مع الأعداد المتزايدة من المتعلمين ، وهذا يرجع لسوء التخطيط ، وفشل خطط التنمية فى إستيعاب الخريجين ، ولا يعنى بأى حال أن الأعداد المتزايدة تعود إلى خلل فى النظام التعليمى ، ولكنه بالأساس تعود إلى خلل فى بنية النظام الإقتصادى الإجتماعى السياسى ، لأن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لم يعد يعنى إتاحة الفرصة للدخول فى النظام التعليمى ، ولكنه فى ذات القوات وجود فرص متساوية ومتكافئة فى الحياة ، فى العمل والإنتاج ، والمساهمة فى بناء المجتمع .

٦- كانت النخبة السياسية تتدخل فى إتخاذ القرار التربوى الخاص بسياسة التعليم، حينما كانت ترى أن هناك ضغطاً شعبياً معيناً على فتح الباب على مصراعيه أمام الأعداد الغفيرة المتقدمة للتعليم العالى والجامعى ، كانت الدولة تهدف من وراء ذلك إلى كسب تأييد الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً ، والتى عبرت عنها أيديولوجياً ، ونتيجة لهذا الضغط الشعبى قامت الدولة بتحويل المعاهد العليا إلى كليات جامعية ، تحت هذا الضغط ، وتلبية لمطالب إجتماعية فئات إجتماعية معينة ، بذلك كرست النخبة السياسية الإنحياز إلى التعليم النظرى العالى ، لما له من بريق إجتماعى وثقافى ، ولم تطرح شعار العمل شرف وواجب ، إلا للفئات الدنيا - الطبقة العامله - بإعتبارها هى المؤهلة إجتماعياً للقيام بالعمل اليدوى والمهنى .

٧- لم تهتم النخبة السياسية الحاكمة بالتعليم الفنى ، الإهتمام الذى كان يجب أن يكون - إلا فى حدود إحتياجاتها فقط - وجعلت الحوافز كلها أمام التعليم الجامعى والنظرى ، وكادت أن تسد الطريق أمام خريجى المدارس الثانوية الفنية فى الوصول إلى التعليم الجامعى مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون آخر ، مما خلق طبقية فى

التعليم الجامعى والنظرى دون التعليم الفنى والعملى . ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية فى الأجور والترقى الوظيفى أمام خريجى التعليم الثانوى الفنى ، وقصرت ذلك على خريجى التعليم العالى النظرى ، وكادت أن تسد الطريق أمام خريجى المدارس الثانوية الفنية فى الوصول إلى التعليم الجامعى مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون آخر ، مما خلق طبقية فى التعليم الجامعى والنظرى دون التعليم الفنى والعملى . ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز ماليه فى الأجور والترقى الوظيفى أمام خريجى التعليم الثانوى الفنى ، وقصرت ذلك على خريجى التعليم العالى النظرى ، مما ترتب عليه وجود إنحياز شعبى وحكومى تجاه التعليم النظرى والعالى ، وظلت النظرة إلى التعليم الفنى نظرة طبقية وغير محترمة ، على الرغم من الشعارات التى رفعت حول إحترام العمل اليدوى .. العمل شرف .. العمل واجب ... إلخ .

٨ - إن التوسع التعليمى الذى تم ، لم يكم على علاقة وثيقة ومباشرة بالتوسع الإقتصادى ولا برامجه كانت مرتبطة بحاجات تطور التقسيم التقنى للعمل . فالتوسع الزراعى قام على التوسع فى الملكيات الصغيرة ، والزراعات التصديرية ، وهو يعتمد فى تأمين إطاراته على الخبرة الفلاحية التقليدية التى بقيت حتى اليوم أكثر أهمية دون شك ، وأكبر وزناً فى تسيير الجهاز الإنتاجى الزراعى من المهندسين الحديثين . لم يكن القطاع التصديرى فى ضيقه الشديد بالمقارنه مع الزراعات التقليدية ، وفى نوعيته كإقتصاد أحادى المحصول ، يتطلب تطوير إطارات زراعية هامه كان يعتمد بالعكس على الخبره التقليدية من جهه وعلى الخبره الأجنبيه العاليه المتجسدة فى إستيراد التقنيات الزراعية مباشرة من الخارج الجهة الثانية . وهذا يفسر لنا الأعداد الهائله الزائده عن الحاجه من خريجى كليات الزراعه والمعاهد العليا الزراعيه ، طوال فترة الستينات وما بعدها (٥٠) .

والوضع نفسه يقال عن الصناعات التحويلية القليلة التى نشأت وبشكل خاص صناعة النسيج التى إستوردت الآلات وأعادت إحتواء الحرفين القدماء بسهوله بالغه ، نظراً لعمق الخبره التقليدية فى هذا الميدان ، ولم يتم توسع حقيقى إقتصادى إلا فى القطاع التجارى وقطاع الخدمات والذى لم يستطع أن يستوعب الخريجين الجدد ، وحتى الذين عملوا به لم يكونوا بحاجة إلى المستويات التعليمية التى تلقوها .. وبذلك حدث الإزدواج بين نوع العمل ومستوى الدراسة .. ونشأت البطالة بأنواعها .

٩ - تحول النظام التعليمى من جديد إلى أداة سياسية - أيديولوجية - مباشرة لخلق شروط تجديد السلطة القائمة ، أى أنه يقوم بوظيفتين أساسيتين : تخريج نخبه - أداه بيد السلطة - هى ثمرة تفوق الأقليه الداخله إلى نظام التعليم من جهة ، وتكوين أغلبيه ساقطه وأميه ، من جهة ثانية ، ولكنها خاضعة ، ومفككة الوعى وبدون علم أو تربية أو ثقافة . عناصرها فى التحليل الأخير قاعده الإنتهازية والوصولية فى المستقبل . وحتى تحقق السياسة التعليمية ذلك ، سعت إلى إنتزاع نظام القيم الإنسانية من عقول العناصر الداخله فى النظام التعليمى من الطبقات الشعبية والصغيرة ، وزرع المصلحة الفردية والإمتهان وفقدان الكرامة وإحتقار الإنسان والإيمان بالمنفعه المباشره وحدها . أى فى تحطيم القاعدة التقليدية من القيم والمثل التى ظلت تعمل إلى وقت قريب على خلق تضامن شعبى عميق بالمعنى الصحيح للكلمه .

١٠ - إستدعى تفكير النخبه السياسية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهل وخلقه وإقناع الناس به ، وآلية هذا الإحتكار بسيطة جداً : فالجهل بموضوع يصبح جهلاً بكل المواضيع ، والأغلبية الأمية التى تجهل بالطبع أمور الفيزياء والكيمياء الحديثة ، تبدو كما لو كانت غير قادرة أيضاً على إدراك مصالحها السياسية ، ولا بد من قيادة أيديولوجية ، أى نخبه تعرف كل شىء وتدرك بواطن الأمور ، وكان ذلك متسقاً مع الفكرة

الكارزمية وعبادة الفرد وتكريس اللا وعى وتسليم الامور لله وللحاكم بعد ذلك . وبذلك تحول التعليم إلى قناة أساسية للصعود الإجتماعى ، أى إلى مصدر سلطة جديدة نابعة من إحتكار المعارف العلمية أو النفوذ المحدود إليها ، ويفسر ذلك إلى حد كبير لماذا يظهر الإنتاج الفكرى هنا ، كإنتاج أيديولوجى بالدرجة الأولى ، كإنتاج للأيديولوجيا وليس للبحث العلمى .

١١ – تكريس طبقية التعليم ، وذلك على الرغم من الشعار الأيديولوجى الذى رفع ، وهدف إلى إذابة الفوارق الطبقية ، ولقد تكرست طبقية التعليم من خلال إنتشار التعليم الخاص والتعليم الأجنبى ومدارس اللغات ، وإعتماد الإختبارات كأداه للتصفية ولفرز الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه ، طبقاً لهذه القاعده ، وسوف نلقى الضوء على كل تلك القضايا بشىء من التفصيل فيما يأتى :

- التعليم الخاص :

لقد نما التعليم الخاص وإزداد ، ولم تكن هناك قدره للسيطرة عليه أو القضاء عليه نهائياً فى ظل المجتمع الإشتراكى .إن التعليم الخاص يعد من أبرز مظاهر عدم المساواة أمام فرص التعليم . فالأماكن الدراسية المعروضة للطلاب كانت أقل من الطلب الإجتماعى عليها ،ولذلك إستطاع أبناء الفئات القادرة على التغلب على ذلك بإدخال أبنائهم فى التعليم الخاص ،والذى يتطلب نفقات لا يستطيعها إلا أفراد معينين . وعلى الرغم من الجهود التى بذلت من أجل تقليل أهمية التعليم الخاص من أجل إحكام السيطرة عليه ، فإن هذا التعليم كرس بالفعل الطابع الطبقى للتعليم ، ودعم الفوارق بين الطبقات الإجتماعية ، ولا توجد صيغه مثلى تسمح لأن يتعايش التعليم الخاص بجوار التعليم الرسمى دون إهدار لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (٥١) . وديمقراطية التعليم.

إن وجود المدارس الخاصه يحد من الصفه التنافسيه للنظام التعليمى ،

ويشكل أداه تعترض مجانية التعليم الفعلية ، من حيث أنها تفرض تمايزاً بين الطبقات الإجتماعية فى الفرص التعليمية ، وتشكل أيضاً إنحيازاً تعليمياً للقادرين على حساب العاجزين مادياً . ولعله من الطريف أن نلاحظ أنه فى فترة الستينات ومع ما تميزت به من حديث متكرر عن الإشتراكية وتكافؤ الفرص نجد أن التعليم الخاص وبجانبه مدارس اللغات والتعليم الأجنبى قد توسع ولم ينكمش سواء من حيث أعداد الطلاب أو من حيث نسبتهم للمجموع الكلى . ففى الفترة من ٦٤ - ١٩٦٦ زادت نسبة القيد فى المدارس الإعدادية الخاصة من ١١٧ ألفاً بنسبة ٢٨٪ إلى حوالى ١٧٧ ألفاً بنسبة ٣٠٪ ، وزادت المدارس الثانوية الخاصة من ٢٥ ألفاً بنسبة ١٧٪ إلى حوالى ٥٥ ألفاً بنسبة ٢٥,٥٪ (٥٢) . والجدول التالى رقم (١) يوضح تطور التعليم الخاص بمصروفات خلال الفترة من عام ٥٢ - ١٩٧٢ .

جدول رقم (١)

تطور التعليم الخاص بمصروفات (١٩٥٢ - ١٩٧٢) (٥٣)

نوعية التعليم	عدد التلاميذ	
	عام ١٩٥٢	عام ١٩٧٢
الإبتدائى	٤٠٥٦٥٩	١٩٤٥٤٤
إعدادى عام ٥٣ - ١٩٥٤	١٤٠٥٢٥	١٥٨٩٥٣
ثانوى عام	٣٥٢٠٩	٧١٢٧٠
ثانوى تجارى	———	٤٦٥٦٥
الإجمالى	٥٨١٣٩٣	٤٧١٣٣٢

واول ما يشد الإنتباه عند مراجعة الأرقام السابقة ، هو إنخفاض العدد الإجمالى للدارسين فى الأنواع المختلفة من التعليم بالمصروفات ، ولكن هذا الإنخفاض لا يعنى أن التعليم ذا المصروفات يفقد أهميته لصالح التعليم المجانى . وتفسير ذلك أن الإنخفاض يتركز أساساً فى التعليم الإبتدائى ، وهو التعليم الذى عرف توسعاً عظيماً على مستوى المدارس الرسمية : فقد إرتفع عدد المقيدين بالمدارس الإبتدائية الرسمية من ١,١٣٤٥٤٣ عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٣,٦٧٦٨١٠ عام ١٩٧٢ . ومعنى ذلك أن تضاعف أكبر من ثلاث مرات . ولهذا فإنكماش عدد الأطفال الذين يدرسون فى التعليم الإبتدائى ذى المصروفات لا يعنى أكثر من إستيعاب التعليم الرسمى لنسبة كبيرة من الأطفال الذين كانوا لا يجدون فى الماضى فرصاً متاحه فى التعليم الرسمى .

ونلاحظ أن هناك زيادة كبيرة فى أعداد تلاميذ المدارس الثانوية العامة . وكما تدل الأرقام الواردة بالجدول تضاعف عدد هؤلاء التلاميذ مرتين تقريباً خلال عشرين عاماً وزيادة تلاميذ هذا النوع بالذات من التعليم لها دلالتها الخاصة ، لأنه المدخل الأساسى إلى التعليم الجامعى . ومعنى وجود تعليم ثانوى خاص بمصروفات مع وجود نظام للقبول بالتعليم الجامعى قائم على مجموع الدرجات ، يعنى تنافساً أكبر بين المتقدمين للتعليم الجامعى ، وبمعنى آخر تضييق الفرص المتاحه أمام المنتهين فى التعليم الثانوى ، لأنه سيصب لصالح المجاميع الأكبر ، وهذا ما يوفره التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات الأجنبية (٥٤) . وبذلك فإن هذا النوع من التعليم يعد إنتهاكاً وهدماً لمجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتكريس طبقية التعليم فى ذات الوقت .

ب – لم يتوقف الأمر على التعليم الخاص ، بل أن التعليم الأجنبى ومدارس اللغات والجامعة الأمريكية شكلت إهداراً كبيراً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وإزدواج النظام التعليمى وتعبيره عن التفاوت الطبقى الذى تكرس فى المجتمع المصرى . وكان أداه لضرب التكيف الإجتماعى وآليه من آليات السيطرة بالدرجة الأولى ، كما أنه أرسى قاعدة تجديد إنتاج التمايز الطبقى والفكرى والإجتماعى بين النخبة السياسية والشعب ، وأمن قاعدة متينه لعزل الشعب نهائياً عن المعرفة كجزء من عملية تهميشة سياسياً ، أى خلق مجتمعين يضمن إحتكار المعرفة من قبل أحدهما والهيمنة السياسية المطلقة على المجتمع الآخر .

ولقد كانت سلسلة الإجراءات والقوانين التى إتخذتها النخبة السياسية لمواجهة التعليم الأجنبى بدءاً من القانون رقم ٣٨ لعام ١٩٤٨ ، ومروراً بالقرار الوزارى رقم ١٠٠٢٦ لعام ١٩٥١ الخاص بتشكيل اللجنة الإستشارية لشئون المدارس الأجنبية والقانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ فيما يخص تنظيم التعليم الإبتدائى وقانون تنظيم التعليم الثانوى رقم ٢١١ لعام ١٩٥٣ والقانون رقم ٥١٣ لعام ١٩٥٥ ، حاولت الدولة بهذه القوانين أن تشرف على المدارس الأجنبية والتعليم الأجنبى قبل تمصيرها عام ١٩٥٦ ، ولم تكن قد دخلت فى صدام أكيد مع الرأسمالية المصرية التى رفضت التعاون معها منذ اللحظة الأولى ، وفضلت الإنتظار لإستجلاء الموقف .

ولقد كان للعدوان الثلاثى على مصر عام ١٩٥٦ أثر واضح ومباشر على التعليم الأجنبى ، ففى أعقاب هذا العدوان الذى شنته الرأسمالية العالمية على النظام الجديد فى مصر صدرت جمله من التشريعات والإجراءات تجاه الأجانب ورأس المال الأجنبى ونشاط الأجانب فى مصر ، وفى ذات الوقت إتخذ النظام الجديد عدة إجراءات فى مواجهة الرأسمالية المصرية التى رفضت التعاون مع النظام الجديد ، وشهدت الفترة من عام ٥٧ – ١٩٦٢ محاولة الدولة السيطرة والهيمنة على الإقتصاد المصرى ، ووجهت

الدولة أثر العدوان الثلاثى ضربه إلى المدارس الإنجليزية والفرنسية تحديداً ، حيث وضعت هذه المدارس والمعاهد والكليات غير الدينية تحت الحراسة العامة ، كإجراء تحفظى إستوجبه العدوان الثلاثى ، والغريب فى الأمر أن المدارس الدينية الأجنبية تركت على حالها ، وكذلك كل المدارس الأخرى غير الفرنسية والإنجليزية ، مما يؤكد أن تلك الضربه لم تكن موجهه تحديداً إلى التعليم الأجنبى ، بقدر ما كانت موجهة إلى المدارس الفرنسية والإنجليزية ، بمعنى أن النظام الجديد لم يحدد موقفه بالنسبة للتعليم الأجنبى ، ولو تصورنا عدم وجود العدوان ، لأمكننا أن نتصور أن المدارس الإنجليزية والفرنسية كانت ستظل على ما هى عليه (٥٥) .

لقد كانت المدارس الأجنبية عام ٥٧ – ١٩٥٨ ، تمثل إحدى عشرة دولة يدرس بها حوالى ٩٢٥٠٤ طالباً ، منهم ٣٨٧٨٤ طالب ، ٥٣٦٣٠ طالبه ، وكان عدد هذه المدارس حوالى ٢٠٦ . والجدول رقم (٢) يوضح تطور المدارس الأجنبية فى الفترة من ٥٧ – ١٩٦٧ .

جدول رقم (٢)

تطور التعليم الأجنبى فى مصر فى الفترة من ٥٧ ـ ١٩٦٧ (٥٦)

العام الدراسى	أنواع المدارس	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد الطالبات	الجملة
٥٥–١٩٥٦	١٠	٢٨٤	٤١٥١٣	٥٤٦١٠	٩٦١٣٤
٥٧–١٩٥٨	١١	٢٦٣	٣٨٨٧٤	٥٣٦٣٠	٩٢٥٠٤
٥٩–١٩٦٠	١٣	٢٤٧	٣٩٩١٨	٥٣٩١٦	٩٣٨٣٤
٦٦–١٩٦٧	١٤	١٤٩	٣٣٧٤٥	٤٥٤٥٣	٧٩١٩٨

وبقراءة الجدول السابق ، قراءة تربوية يتضح لنا ما يلى :

- على الرغم من أن هذه الفترة ، هى فترة الإستقلال الوطنى ، إلا أن أنواع المدارس كان فى إزدياد (بمعنى أن معدل الدول الأجنبية صاحبة المدارس تزداد يوماً بعد يوم) .

- أنه على الرغم من الإنخفاض الذى وصل إلى النصف فى عدد المدارس ، إلا أن عدد الطلاب ، لم ينخفض بنفس النسبة حيث كان عام ٥٥ - ١٩٥٦ حوالى ٩٦١٤٣ ألف طالب ، إنخفض إلى حوالى ٧٩١٩٨ .

- إن حجم المنخرطين فى هذا التعليم ظل ثابتا إلى حد ما تقريباً ، ولم يتأثر بما رفع من شعارات العداء للإستعمار والإمبريالية العالمية ومحاربة كل ما هو أجنبى والحياد الإيجابى والإستقلال الوطنى ، وظلت هذه المدارس تمارس دورها وتحقق أهدافها (ناهيك عن الجامعة الأمريكية ودورها المعروف) .

- أنه على أثر عدوان ١٩٥٦ تم تمصير المدارس بدل إلغائها وتحويلها إلى مدارس وطنية ، وإنهاء قضية التعليم الأجنبى ، ولكن منهج معالجة الامور فى الإقتصاد والسياسة إنعكس على التعليم ، وعولج الامر على إعتبار إنه مشروع إستثمارى يتم تمصيره وإدارته من قبل البرجوازية البيروقراطية ، لأنه كان يحقق لها ولأبنائها إمتيازها الذى تمتعت به خلال تلك الحقبة من تاريخ الوطن .

١٢ - لقد إرتبطت بنية التعليم - أى تنظيم مراحله ووسائل إنتقاله وكذلك مضمون التعليم وبرامجه - إرتباطاً شديداً بمستوى تطور تقسيم

العمل الإجتماعى والتقنى معاً . أى عندما إحتاجت السلطة السياسية بسبب ضعف التوسع الإقتصادى (وضعف وتيره تطور تقسيم العمل التقنى) إلى الحد من سيل العناصر المعدومه والشعبية إلى الترقى فى المراكز العليا خلقت سلسله من الإمتحانات والمراحل التى يحتاج عبورها إلى سنوات عديدة وصعوبات شديدة وذلك بهدف تثبيط همم هذه العناصر وإجبارها على الهبوط فى السلم الإجتماعى والإلتحاق المباشر بالمراكز الدنيا – أى بالطبقة العاملة – وبذلك إحتل أبناء الطبقات الوسطى والميسورة المراكز العليا والقيادية فى المجتمع . ففى عام ١٩٦٢ إحتل أبناء رجال الأعمال نسبة ٨ , ٣٠٪ بالتعليم العالى و ٥ , ٣٣٪ بالتعليم الثانوى . وإحتل أبناء المشتغلين بالمهن الحره نسبة ٩ , ٢٦٪ بالتعليم العالى ، ١٧,٧٪ بالتعليم الثانوى ، وإحتل أبناء المشتغلين بالأعمال الكتابية نسبة ٢,٧٪ بالتعليم العالى و . ,١٨٪ بالتعليم الثانوى ، كما إحتل أبناء المشتغلين بالأعمال الفنية نسبة ١ , ٤٪ بالتعليم العالى و ١٢,٧٪ بالتعليم الثانوى ، وإحتل أبناء المشتغلين بالوظائف الإدارية العليا نسبة ٩ , ٣٪ بالتعليم العالى و ٨ , .٠٪ بالتعليم الثانوى وإحتل أبناء المشتغلين بالأعمال اليدوية نسبة ٤ , ١٪ بالتعليم العالى و ٢,٨٪ بالتعليم الثانوى (٥٧) . ولقد كان ذلك فى أعقاب إقرار المجانية بالتعليم العالى وتعميم المجانية لشرائح وفئات كبيرة من أبناء الطبقات الوسطى والصغيرة .

والدراسات التى أجريت حول معرفة مهن آباء طلاب الجامعات – جامعة القاهرة والأزهر – وضحت بجلاء تدنى نسبة أبناء العمال والفلاحين ، ففى عام ١٩٦٦ ، كانت نسبة أبناء المهنيين بجامعة القاهرة حوالى ٢ , ٣٣٪ و ١٧,٩٪ بجامعة الأزهر ، وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان حوالى ٣,٧٪ . وكانت نسبة أبناء صغار الموظفين والكتبه ٢٣٪ بجامعة القاهرة و ١,٨٪ بجامعة الأزهر ، وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان حوالى ٣,٨ وكانت نسبة

أبناء ملاك الأراضى وأصحاب المشروعات الحرة ٢٩,٣٪ بجامعة القاهرة و ١٩,٦٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى مجموع السكان ٨,١٪ وكانت نسبة أبناء العمال ٥,٦٪ بجامعة القاهرة و ٧,٧٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان ٧٨,٣٪ ، وكانت نسبة أبناء الفلاحين ٥,٨٪ بجامعة القاهرة و ٤٥,٥٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان ٥٤,٣٪ (٥٨) .

وتلك الأرقام تعرى الواقع بجلاء ، حيث بلغت نسبة أبناء العمال والفلاحين حوالى ١١٪ بجامعة القاهرة ، فى مجتمع العمال والفلاحين ، وبلغت نسبة أبناء الفلاحين بجامعة الأزهر ٤٥,٥٪ وذلك لما للأزهر من مكانه دينية وأخلاقية وإعتماد الدخول فيه إلى الثانوية الأزهرية ، التى تركز على العلوم الدينية : ومن هنا فإن تكافؤ الفرص فى علاقته بالأصل الإجتماعى ، أبرز تقدم أبناء الطبقات الميسورة فى التعليم العالى والنظرى ، وبقاء أبناء الطبقات المعدومة والفقيرة فى التعليم الفنى المغلق .

إن إعتماد الإمتحانات كأدوات للفرز الإجتماعى والتصفية لغير القادرين على مواصلة التعليم ، كان خطأ فادحاً أيديولوجياً وتربوياً ، لأن تلك الإمتحانات إعتبرت القدرات التعليمية والتحصيلية عملية وراثية لا تتأثر بالوضع الإجتماعى أو البيئة الطبقية . ولقد إعتمدت على الإختبارات اللفظية والمقاييس التى ثبت فشلها وإنحيازها الطبقى منذ منتصف الأربعينات . ولعل أهم جهد فى هذا الإتجاه هو ما حاولته « مجموعة شيكاغو » التى نشرت نتائج عملها عام ١٩٥١ ، فى مطلع الخمسينات مع بداية النظام الجديد فى كتابها Intelligence & Cultural Differences بخصوص إبتكار إختبارات أكثر حيادية لا تتأثر نتائجها بالأصل الإجتماعى ، ونعرض لأهم تلك النتائج فيما يلى (٥٩) :

- **توجد** علاقة وثيقة بين نسبة الذكاء والأصل الإجتماعى للطفل ، فكلما إرتفع مستوى الأسره الإجتماعى ، كلما زاد إحتمال حصوله على معدل ذكاء أكبر ، وهذا الإرتباط ملاحظ أيضاً فى جزئيات الإختبارات المطبقة وليس فقط فى نتيجة الإختبار ككل .

- **الفروق** بين الفئات الإجتماعية أكثر وضوحاً فى نتائج الإختبارات اللفظية منها فى الإختبارات التى تحتوى على رسوم وصور وأشكال هندسية . كذلك النتائج التى تتضمنها الإختبارات تكون أكثر قدره على التفرقه بين الفئات ، كلما جاءت موتبطة بالمعارف المدرسية أو إستعيرت من الكتب أو عبرت عن خبرات مألوفة بشكل أكبر للفئات العليا والمتوسطة عنه للفئات الدنيا .

من هذه النتائج يتضح زيف التأكيدات الأيديولوجية التى تقحم الوراثة ، لتجعل الفروق بين معدلات ذكاء الأفراد أمراً حتمياً : كيف تكون هناك وراثة فى قدرة تتقيد لدى الفرد الواحد بمرور الزمن ، كما تتغير إذا ما غير بيئته الإجتماعية . إن ما تقيسه إختبارات الذكاء ليس شيئاً فردياً ، كما رأينا ، وإنما هو أثر البيئة الإجتماعية التى يعيش فيها الفرد . ومن يهملون نتائج الأبحاث التى تؤكد إنحياز الإختبارات والإمتحانات يهدفون إلى تكريس الأوضاع الإجتماعية والطبقية القائمة ، خدمة لمصالح المستفيدين من بقائها على حالها .

ولذلك فإنه كان إعتماد الإختبارات كأداه لتصنيف الطلاب وإنتقالهم من مرحلة إلى أخرى لم يكن أمراً موضوعياً ولا مقبولاً ، من النخبة السياسية التى إدعت الثورية والجذرية لصالح الكادحين . أن ما تم كان ضد مصالح الفقراء والكادحين بالدرجة الأولي ولقد أخل بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، لأنه أدى إلى ظهور – ظاهرة الدروس

الخصوصية - مدارس موازية كمعين للميسورين للتعويض عن قدراتهم العقلية المحدودة ، بقدراتهم المادية اللا محدودة .

إن بقاء الفقر والبطالة والإغتراب ، شكل وعياً وأثار إدراكاً واضحاً بأن التوسع والإصلاح التربوى الواسع النطاق الذى تم فى الخمسينات والستينات لم يأت بالخير الذى بشر به أصحاب نظرية التوازن ، ولم يحقق النتائج التى عولت عليه ، لقد إصطدمت تطلعات الجماهير فلم يحقق الإصلاح التربوى لا عدلاً إجتماعياً ولا إصلاحاً إقتصادياً جذرياً ، وكان ذلك أكبر تحدى واجه سيادة نظرية التوازن والأيديولوجيا السائدة ، لأنه لم يصاحب كل هذه التوسعات والتطورات إعادة صياغة أساسية لأهداف التعليم ، ولا أى إزدهار للنظرية فى التعليم ، بل لعل الإحساس بأزمة ما فى التعليم خصوصاً الجامعى بدأ بالفعل فى اواخر الستينات وربما كان الدليل على ذلك المؤتمرات التى عقدت بالجامعات فى عام ٦٦ - ١٩٦٧ والتى عبرت عن أزمة العزله بين الجامعة والثورة ، بل بين الجامعه والمشروع الوطنى للتنمية (٦٠) .

والحقيقة أنه خلف التوسع فى التعليم فى المرحلة « الناصرية » كان هناك ضغطان ، ضغط الطبقات الشعبية لمزيد من المعرفة ومزيد من الحراك الإجتماعى من خلال التعليم ، وضغط إحتياجات المشروع الوطنى للتنمية ومواجهة إسرائيل ، ومع ذلك ظلت سياسة التفريغ المبكر (إلى تعليم مهنى وثانوى عام يقود إلى الجامعة) والنظرة المهنية الضيقة الأفق من السياسة السائدة ، وما زالت حتى اليوم تمثل سمتين أساسيتين للتعليم فى مصر . وهو ما مثل عقبه أمام إحتياجات المشروع الوطنى وصبغ التعليم الجامعى فى معظمه بالطابع المحافظ غير الإبتكارى وحرمه من آفاق البحث فى مجالات التزاوج بين تخصصات غير تقليدية عديده تشاهدها فى بلدان أخرى مماثلة .

١٣ - وعلي صعيد المناهج الدراسية، تبلورت وتجسدت أيديولوجية النظام السياسى. وتدعمت نظرية « التوازن» في مواجهة « الصراع » فالمناهج والمقررات الدراسية تعد الصورة الاجرائية والتنفيذية للمشروع الفكرى العام للتعليم وكذلك تعد الإطار النظرى له. والشيء الملفت للنظر هو إخفاق وفشل المقررات الدراسية والمناهج في التخديم علي المشروع الفكرى.

ونحن هنا لانستطيع أن نتحدث عن مضمون المناهج الدراسية برمتها ، لأن المناهج تحوى الخبرات والنشاط المصاحب للعملية التعليمية . والتفاعل الحادث بين طرفى عملية التعليم داخل جدران المدرسة وخارجها ، وكذلك الوسائل والمعينات التدريسية وغيرها .. ولذا فسوف يقتصر الحديث حول مضمون بعض المقررات الدراسية، والتي يتجلي فيها الموقف الأيديولوجى بوضوح تام، وهى مقررات الدراسات الانسانية والاجتماعية كالمواد الاجتماعية والتربية الوطنية والدراسات الفلسفية والاجتماعية والنفسية لأنها وعاء أيديولوجى لمجمل الافكار والتوجيهات السياسية والاجتماعية للنظام السياسي.

فلو تصفحنا الكتب الخاصة بالتاريخ والجغرافيا ، وهي لها مالها من دور فعال في هذا الجانب ، وجدنا أنها كانت تسقط تماماً كل ما يتصل بالتاريخ العربي الحديث إضعافا لمقومات الوعي بالوحدة العربية والتقليل من شأن حركة النضال الوطنى ضد قوى الرجعية والاستبداد إيهاما للطلاب بأن العدو الحقيقى هو الاستعمار الخارجى فقط، وليس أيضا تلك القوى المرتبطة به في الداخل والتي تخدم علي مصالحة من خلال تحقيق مصالحها هي في داخل الوطن.

وفي الخمسينات شهدت مناهج التعليم الثانوى مقرراً جديداً باسم « المجتمع المصرى» كان الهدف منه تدريب الطلاب علي عملية البحث والتفكير العلمى والتحليل لجوانب ومشكلات المجتمع بطريقة علمية دقيقة ، ثم تحولت

تحت وطأه المد القومى في أواخر الخمسينات الى ماسمى بـ « المجتمع العربي» . وكان الشكل الخارجى لاغبار عليه من حيث ربط تفكير الطالب المصرى بمقومات الامة العربية، لكن هذا المقرر كان مع الاسف الشديد إيذانا بتحول خاطيء علي طريقة التنشئة السياسية والقومية، فقد بدأ مفهوم « التلقين» و« الدعاية » و« الاعلام » يغلب ويسود بعيداً عن المنهجية العلمية والدراسة الحقيقية لمقومات المجتمع وأسسه ومشكلاته.(٦١).

لقد فهم رجال التربية ، القائمون على المواءمة بين توجهات النظام السياسى، ومحتوى المقررات الدراسية « التربية القومية» عكس مايدل عليه أسمها، اذ من الواضح إنها تهدف إلى التكوين والتنشئة التى تتفق والمجتمع كله، لكنها أخذت على إنها تربية « رسمية ـ حكومية» الهدف منها تبرير سياسة الحكومة وقراراتها ، غير مدركين الفرق الواضح بين مهمة أجهزة الاعلام وبين مهمه المؤسسة التعليمية. ومن هنا فقد تحولت محتويات تلك المادة الي بوق للدفاع عن النظام السياسى، وتبرير سياسته الداخلية والخارجية.

ثم تحولت دراسة « المجتمع العربى» الي ماسمى بـ « التربية القومية» فأصبح الطلاب ينظرون اليها بالكثير من الاستهزاء والاستخفاف، لأنها لم تخرج عما تقدمه نشرات الاخبار فى وسائل الاعلام المختلفة، وما يذاع حولها من تعليقات رسمية، وفقد المعلمون حماسهم بتدريسبها. وزاد الطين بله أن أخرج هذا المقرر من دائرة المقررات التي يمتحن فيها الطلاب. فينجحون أو يرسبون وكذلك أخرج من دائرة « المجموع الكلى» للدرجات النهائية، وفي ظل نظام التعليم المصرى وسياسته ، الذي يقتصر فيه التقييم علي نتيجة امتحان أخر العام ومايحصل عليه الطالب من مجموع ، سقط هذا المقرر من دائرة الاهتمام تماماً سواء من جهه الطلاب أو المعلمين أو أولياء الامور، وأصبحت الحصص المخصصة له هدراً حقيقياً واستنزافاً

للجهد والوقت. (٦٢).

ولعل أخطر مايتصل بهذا من نتائج أن ذلك المجال الذي ينبغى أن يسمع فيه الطلاب مايتصل بهموم وطنهم ومشكلاته ونظمه وأهدافه وأيديولوجيته، هو مجال للعب والتزويغ ، وهكذا تلتقي الأجيال الجديدة بوطنها في سنواتهم الأولي في مناخ بعيد عن الاحترام والتقدير.

وفي تقرير « اللجنة الوزارية للقوى العاملة » عن سياسة التعليم والصادر عام ١٩٦٥ - (ص ٣٣) ، جاء فيه ، فيما يتعلق بتطوير المناهج الدراسية : « ترى اللجنة ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج علي كافه مستويات التعليم، بحيث ترتبط بواقع المجتمع وإتجاهاته، واهدافه الجديدة. وفي هذا الشأن تؤكد اللجنة أهمية العناية بالتربية الدينية، بوصفها أحد المقومات الاساسية للسلوك الفردي والتماسك الاجتماعي ... وتوصى بتطوير أساليب دراسة الدين بما ييسر تفسيره وتبسيط أصوله ، ليساير النمو العقلى للتلاميذ فى مختلف مراحل التعليم .. !! » وهنا نجد أن اللجنة لم تجد إلا مدخل التربية الدينية لتعديل السلوك الفردي والاجتماعى وأخيراً تقرر اللجنة بأن تتضمن البرامج الخاصة بالتربية الاجتماعية والرياضية ، تربية السلوك الاشتراكى .. ؟! والذي غاب علي اللجنة الوزارية وعلى جهات الاختصاص كيف سيتم تربية السلوك الاشتراكى؟ هل من خلال مقولات نظرية إنشائية فقط ؟ أم من خلال واقع فعلى يعيشه الطالب، ويرى فيه ضرورة التمسك بالسلوك الاشتراكى إن وجد ؟!.

وفى التعليم الجامعي أكدت اللجنة أهمية العناية بالدراسات الاشتراكية وتأصيلها، مع ربط مشاكل المجتمع بالحلول الاشتراكية - الميثاقية - . واجراء الدراسات التحليلية المقارنة مع سائر الانظمة الاخرى لبيان أهمية التطبيق الاشتراكى، واعتبار هذه الدراسات أساسية فى سائر الكليات الجامعية . بعد ذلك خرجت ايضا المقررات الدراسية الانشائية، التي

تحدثت عن القومية والاشتراكية، واشتراكية الاسلام .. وأصبحت بديل موازي لدروس اعداد القاده والكوادر فى الاتحاد الشتراكى، وتركزت في الجانب الدعائي والاعلامي .. ولم تستطع أن تنفذ الي عقول الطلاب أو وعيهم .، وفى المقابل ايضا وعلي أرض الواقع، لم يسمح في مقرر ماده « التاريخ » لطلاب الصف الاول الثانوى فى عام ١٩٦٧، بتدريس الثورة الروسية، في حين أقتصر المقرر علي دراسة الثورة الامريكية والثورة الفرنسية، وتم استبعاد تدريس الثورة الروسية بقرار وزاري، في حين اكدت أهداف ماده التاريخ للصف الاول الثانوي، أن الهدف من ذلك المقرر توعية الطلاب بحركات التحرر العالمية وكيفية ثورة الشعوب علي سلطة حكم الفرد المطلق، ومقاومة الطغيان. ومن هنا لم يسمح الا بتدريس الثورة الفرنسية والامريكية، وتم استبعاد الثورة الروسية في عام ١٩٦٧ وفي وقت كان الاتحاد السوفيتى يقف الي جانب مصر وشعوب العالم الثالث بكل قوة وعزم. وكانت العلاقات المصرية السوفيتية في أحسن أحوالها ؟!.

وفي عام ١٩٧٠ ، تم تعديل المناهج الدراسية مرة أخري، فى المراحل التعليمية المختلفة، وتم اضافة مادة « الاعداد القومي» لطلاب المرحلة الثانوية بأنواعها ـ وكانت بديلاً عن مقرر « التربية العسكرية» الذى ألغى لأسباب غير مفهومة، فى أعقاب هزيمة يونيو ١٩٦٧ ، ولقد حوى المقرر الجديد علي أربعة أقسام هى :(٦٣)

- موضوعات تساهم في تعبئة التلاميذ تعبئة سياسية.
- موضوعات خاصة بالدفاع المدني.
- بعض جوانب حركة الكشف والارشاد.
- بعض مشروعات خدمة البيئة.

وتصدرت أهداف هذا المقرر العبارة التالية : « نظراً لظروف المعركة التي تخوضها الأمة العربية ـ لاحظ أن هذا الكلام يأتى عام ١٩٧٠ ـ ودعما

للجبهة الداخلية، واستعداداً لازالة آثار العدوان وتطهير أرض الوطن. قام المعينون بوزارة التربية والتعليم بوضع منهج « الاعداد القومي » لطلاب المرحلة الثانوية بأنواعها ودور المعلمين والمعلمات بهدف توعية الطلاب بالقضية الفلسطينية وأبعاد المعركة القادمة ومعرفة الدور الذي ينبغى أن يقوم به المواطن فيها مثل اعمال الدفاع المدنى والتمريض والاسعاف والتدريبات الكشفية والارشادية وغيرها .. ».

ونحن نعتقد أن تقرير هذه المادة لم يكن لظروف المعركة أو غيرها، إنما هو مجرد ملء الفراغ الذى نشأ بالغاء ماده « التربية العسكرية» وإلا فلماذا لم تقرر هذه المادة من قبل ؟ والمعركة التي بيننا وبين العدو الصهيوني لم تنشأ منذ عام ١٩٦٧ فقط، إنما هي حلقة من حلقات الصراع العربي الاسرائيلى، وتحدى القوى الامبرايالية بقيادة الولايات المتحدة الامريكية، للقوى التحررية فى مصر و العالم الثالث الساعى نحو إيجاد مكان له تحت الشمس.

ويتضح لنا هنا ، منطق الايديولوجيا الرسمية في براجماتيتها النقية، فهى تلغى مادة « التربية العسكرية » عقب هزيمة يونيو ١٩٦٧. ولاتفسير لذلك، سوى الخوف من تجيش الشعب وتسليحه وتوعيته بأبعاد المعركة داخلياً وخارجياً، ومن هنا فإن تلك الايديولوجيا لجأت الي مثل تلك الوصفات التربوية التي يعدها أيديولوجوا النظام في المطبخ التربوى ، في التصدي لتنشئة واعداد جيل قادر علي المشاركة في قضايا وطنه ، والمساهمة فى تحريره واستقلاله .. إن الوسطية هنا فلسفة وسلوك، خوف من تسليح الشعب وخلق مقاومة شعبية حقيقية، والاكتفاء بتسليحه ببعض المفردات اللغوية واللفظية الدعائية ، والتي لاتعدو أن تكون تعليقاً علي نشرات الاخبار ، التي ملها المواطن ليل نهار.

ويجدر بنا أن نختتم هذا الجزء بالقصة الشهيرة التي وقعت أحداثها

عقب تجديد المحتوى لمقرر مادة « الفلسفة» لطلاب الثانوية العامة عام ١٩٦٩. وذلك لكى يتمشى المحتوى الجديد مع الميثاق، وبحيث تتفق ماده « الفلسفة» مع إتجاهاته والفلسفة التي تضمنها، وبحيث تعالج نواحى القصور في مناهج « الفلسفة » السابقة علي هذا المنهج الجديد.

تبدأ القصة عندما أعلنت وزارة التربية والتعليم عن حاجتها الى كتاب فى « الفلسفة» يصلح لطلاب الصف الثالث في التعليم الثانوي العام. ووقع الاختيار على كتاب الدكتور سعيد اسماعيل علي ، الذى إجتاز المسابقة المقرره لذلك بنجاح بعد إعتماد الكتاب من اللجان الفنية والمختصه في تفتيش الفلسفة بوازرة التربية والتعليم. ووفق المواصفات المحددة التي أقرتها الوزارة ومن بينها ضرورة التعرض لآراء الفلاسفة الماديين والمثاليين والبراجماتين أثناء مناقشة قضية العلاقة بين الفكر والواقع، والجبر والاختيار ، والفرد والمجتمع، والفلسفة وصلتها بالحياه والمجتمع. وذلك الي جانب توضيح موقف الميثاق من كل تلك القضايا السابقة. ولقد تم تأليف الكتاب فى ضوء المعايير السابقة، وأجيز وطبع ووزع علي المدارس الثانوية داخل مصر والاردن والصومال، وبدأ الطلاب في دراسته فعلا.

ثم تقدم أحد المفتشين العموم بالوزارة وعضو لجنة التعليم بالاتحاد الاشتراكى العربي. والمسئول عن تفتيش ماده « المجتمع العربى» بتقرير يطعن فيه بعدم صلاحية بعض فصول الكتاب، وهى الفصول التي تعالج مشكلة الحرية ، والعلاقة بين الفكر والواقع وآراء الفلاسفة الماديين والوجودين والبراجماتين بصددها، ويزعم أن هذه الفصول والمعالجة التي تمت فيها لاتتفق مع فلسفتنا القومية ـ الميثاقية ـ وأن دراسة المذاهب لاتتلاءم مع أيديولوجيتنا ، لأننا لانتفق فكريا مع الفلسفة الوجودية والبراجماتيه والماركسية !؟ ، ويطالب بخذف هذه الفصول من الكتاب، ولكنه كان كريما الى حد انه لم يطالب بمحاكمة المؤلف ـ د. سعيد اسماعيل علي ـ

وذلك علي الرغم من موافقه بعض أساتذة الجامعة المشهود لهم بالكفاءة الفلسفية والعلمية والمعروف عنهم الاختلافات في النزعات الفكرية والإنتماءات الفلسفية ، مثل د. زكي نجيب محمود و د. فؤاد زكريا - وبعض مفتشي الفلسفة في وزارة التربية والتعليم مثل الاستاذ اسكندر بشارة الذين أقروا الكتاب بعد قراءته وفحصه.

وعلي الرغم من ذلك، فقد صدر القرار الوزارى الي جميع مدارس الجمهورية العربية المتحدة بحذف هذه الفصول والاجزاء من الكتاب بصرف النظر عن آراء أساتذة الجامعة، وبصرف النظر عن آراء مدرسي الفلسفة في الوزارة ، وبصرف النظر أيضا عن المنهج العلمى والضرورة الموضوعية ، والاتساق مع أوليات الفهم البسيط لروح العصر. وتم تحويل الكتاب الى اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى لتنظر في أمره ، علي الرغم من أن الوزارة قد أصدرت حكمها قبل أن تصدر اللجنة المركزية حكمها.(٦٤)

ولاشك أن تلك القصة والزخم الاعلامي الذي صاحبها عام ١٩٧٠، يعد دليلاً علي أن التعليم ليس مسألة فنية، بل هو قضية سياسية بالدرجة الاولى. ويعد كذلك برهاناً علي أن النظام السياسى كان نظاماً يدافع عن أيديولوجية وسطية، لاجذرية فيها، فهو مع الاتحاد السوفيتى سياساً، وضد تدريس الثورة الروسية، وضد تدريس الماركسية ، التي تقوم الجامعة الامريكية المتربعة في ميدان التحرير بوسط البلد بتدريسها، وهو ضد امريكا، وضد تدريس البراجماتية، والوجودية، هو فقط مع تبرير ولوى الحقائق لكى تكون المعارف كلها معارف ميثاقية ١٠٠٪. أنه في الوسط الذي يدعو فيه الي الانفتاح علي العالم الخارجى علي صعيد الفكر والثقافة ، لكى نواكب روح العصر، يحرم طلابنا من حق التعرف عن الاتجاهات الفلسفية المعاصرة .. وذلك لانه اختزل القضايا الفكرية الكونيه في الميثاق .. لذلك كانت المناهج الدراسية ومحتوى المقررات الدراسية تجسيداً عن تلك الايبولوجية السائدة

.. ولايسمح بالخروج عنها .

لقد لعبت نظرية التوازن فى الحقبة الناصرية فى مجال التعليم وسياسته دوراً أيديولوجياً فى تعزيز هيمنة النخبة السياسية وتعمية وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء فالقول بان التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وإنتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية ، قول سيترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها : أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله فى التعليم . وذلك القول ينطوى على قوه إقناعية زائفة للمواطن بان شكل المجتمع وبنية النظام الإجتماعى الذى يعيش فيه بريئه تماماً من أى فشل يتعرض له : فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه ، فى إقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة . والقول : بان المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الإقتصادى للفرد والمجتمع ، هو نمط من أنماط الأيديولوجيا التى تزيف الوعى الإجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع . ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها : أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الشعبية والمعدومة فى المجتمع هى مشكلة فقر فى إمتلاك المعرفة ، وليست مشكلة إستغلال إقتصادى تعانى منه هذه الطبقات(٦٥) . من قهر الطبقات العليا لها فى تحالفها مع غيرها من الطبقات المستغلة أو فى إرتباطها بنظام إقتصادى محلى أو عالمى يكرس الإستغلال وقهر الطبقات المعدومه .

وبذلك لم يكن إخفاق المشروع النهضوى الناصرى ، إلا تعبيراً عن إخفاق نظرية التوازن ، وفشل البرجوازية الصغيرة فى إنجاز مهامها الوطنية ، ولقد إنعكس ذلك على ساحة العمل التربوى والتعليمى وأدى بشكل طبيعى إلى مزيد من التدهور ومزيد من التناقض الطبقى ، وتكريساً للتبعية للنظام الرأسمالى العالمى فى المرحلة التالية .

الهوامش والمصادر

١ – من تلك الشخصيات التى ظلت فى مواقع القيادة طوال الحقبه الناصريه والساداتيه وللآن : الدكتور عبد القادر حاتم ، الدكتور فؤاد محى الدين ، يوسف السباعى ، محمد حسنين هيكل ، سيد مرعى ، المهندس محمود فوزى رئيس الهيئه العامه للتعاونيات ، عبد الحميد غازى ، أمين الفلاحين فى الإتحاد الإشتراكى ، وعضو بارز فى حزب الأحرار الآن .

٢ – ماركس وإنجاز ، **الأيديولوجيا الألمانيه** ، ترجمة فؤاد أيوب (دمشق ، منشورات وزارة الثقافه والإرشاد القومى ، ١٩٧٦) ، ص ٤١ – ٥٠ .

٣ – إستقال يوسف صديق مبكراً فى عام ١٩٥٣ ، وخالد محى الدين عقب أزمة مارس ١٩٥٤ وهم من حركة اليسار المصرى ، وكمال الدين حسين ، وعبد اللطيف البغدادى بعد قوانين يوليو ١٩٦١ ، وهم من حركة اليمين ، وكان لهم موقف ضد توجهات عبد الناصر فى مرحلته الرايكادليه بعد عام ١٩٦١ .

٤ – السيد يس ، " التوازن الطبقى فى فكر النخبة السياسة : بين الإدراك والممارسة "**فى مصر من الثورة إلى الردة** (بيروت ، دار الطليعه ١٩٨١ـ) ، ص ٦١ .

٥ – حول نظرية التوازن والصراع الإجتماعى راجع :

– السيد يس ، " الصراع والتوازن فى النظرية الإجتماعيه " **مجلة الفكر المعاصر** ، العدد ٨٠ أكتوبر ، ١٩٧١ .

– السيد يس ، " أيديولوجية التوازن الإجتماعى ، وحقيقة الصراع الطبقى فى البلاد النامية " **مجلة الآداب البيروتيه** ، العدد ٧ يوليو ١٩٧٢ .

– السيد يس ، " السلطة بين الصفوه والجماهير " **مجلة الكاتب** ، عدد ١ يوليو وأغسطس ١٩٧٢ .

٦ – جمال مجدى حسين ، **ثورة يوليو ، ولعبة التوازن الطبقى** (القاهرة ، دار الثقافه للنشر ، ١٩٧٨ ، ص ٩٥ .

٧ – المرجع السابق ، ص ٩٦ .

٨ – أحمد حمروش ، **مجتمع عبد الناصر** ، (بيروت ، المؤسسه العربيه للدراسات والنشر ، ١٩٧٥) ، ص ٢٥٦ .

٩ – غالى شكرى ، " مدخل تمهيدى إلى الفكر الناصرى " ، فى مصر من الثوره إلى الرده ، مرجع سابق ، ص ٣٢ .

١٠ – شبل بدران ، الثورة والتعليم ، (الأسكندريه ، دار المعارف ، ١٩٨٥) ، ص ص ٤٢ – ٧٦ .

١١ – جريدة الأهرام ، عدد ٢٦ يناير عام ١٩٥٤ (من تصيرح للسيد صلاح سالم وزير الإرشاد القومى).

١٢ – جريدة الأهرام ، عدد ١٥ ديسمبر عام ١٩٥٤ (من تصريح للدكتور عبد المنعم القيسونى وزير الخزانه) .

١٣ – جريدة الأهرام ، عدد ٢٦ أغسطس عام ١٩٦١ .

١٤ – محمود متولى ، **الأصول التاريخيه للرأسماليه المصريه** وتطورها (القاهره ، الهيئه العامه للكتاب ، ١٩٧٤) ، ص ٢٨٦ .

١٥ – سيد مرعى ، **الإصلاح الزراعى ، تاريخاً وفلسفه ومنهاجاً** (القاهره – الشركه العربيه للتوزيع والنشر ، ١٩٧٥) ، ص ص ٢٠٠ – ٢٠٥ .

١٦ – شبل بدران ، الثوره والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٦٣ .

١٧ - O' Brien, Patric, The Revolution in Egypt's Economics System, (London, Oxford Uni ., 1966) pp. 240 - 242 .

١٨- محمود عبدالفضيل ، التحولات الإقتصاديه والإجتماعيه فى الريف المصرى - ١٩٥٢ - ١٩٧٠ (القاهره ، الهيئه العامه للكتاب ، ١٩٧٨) ، ص ٢٠ .

١٩ - فؤاد مرسى ، هذا الإنفتاح الإقتصادى (القاهره ، دار الثقافه الجديده - ١٩٧٧) ، ص ١٣٢ .

M. Abdel Fadil, Devlopment income distribution and social change in Rural Egypt, (London CombridgeUni. 1975), PP. 40-62 .

٢١ - فتحى عبد الفتاح ، االناصريه وتجربة الثوره من أعلى - المسألة الزراعيه - (القاهره - دار الفكر للدراسات والنشر ، ١٩٨٧ ، ١٩٨٧) ، ص ص ١٣١- ١٣٢ .

٢٢ - شبل بدران ، « التعليم فى القريه المصريه » دراسة إستطلاعيه حول نوعية التعليم والفرصه التعليميه والوضع الطبقى - (مجلة التربيه المعاصره ، العدد السابع ، سبتمبر ١٩٨٧) ؛ ص ص ٥٤ - ٥٥ .

خطابه فى ١٩ يوليو عام ١٩٥٤ .

٢٣ - جمال عبد الناصر ، " تطور الأيديولوجيا الرسميه فى مصر : الديمقراطيه

٢٤ - على الدين هلال ، الإشتراكيه" فى مصر من الثوره إلى الرده ، مرجع سابق ، ص ص ٥٢ - ٥٥ .

٢٥- Hisham, Sharabi; " **Nationalism and Revolution in the Arab World,** (N.J.D. Van Nastrand Com . I.N.C. 1966), PP. 88 - 92 .

٢٦- K. Manhiem, "**Essay on socioly and psychology,** (London, 1953), PP. 256 - 258 .

٢٧- A. Larawi, **The Crisis of Arab Intellectuals,** (Berkely, Uni. of California Press, 1976) PP. 101-105 .

٢٨ – برهان غليون ، **مجتمع النخبه** (بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٦) ، ص ١٥٣ .

٢٩ – المرجع السابق ، ص ٣٠ .

٣٠- Dale Johnson , **Middle Classes in Dependent Countries,** (Beverly Hills, Sage pubilcation, 1980), PP. 100 - 120 .

٣١ – عمرو محي الدين ، " إشتراكيه الدولة والنمو الإقتصادى " ، فى مصر من الثوره إلي الرده – مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

٣٢ – لويس عوض ، " أقنعة الناصريه السبعه (القاهره ، مكتبة مدبولى ، ١٩٨٧) ص ص ١٤٤ – ١٤٥ .

٣٣ – المرجع السابق ، ص ص ١٦٨ – ١٦٩ .

٣٤ – لمزيد من التفاصيل راجع : – عادل غنيم ، " حول قضية الطبقة الجديده فى مصر " ، مجلة الطليعه ، (القاهره ، فبراير ١٩٦٨) .

– عادل غنيم ، ملاحظات حول تطور العلاقات الإقتصاديه والطبقيه فى الريف " – مجلة الطليعه ، (القاهره ، سبتمبر ، ١٩٦٦)

– رفعت السعيد ، " الطبقة الوسطى ودورها فى المجتمع المصرى " مجلة الطليعه ، ١٩٦٦ .

شريف حتاته ، " تحولات عصريه فى الطبقات الإجتماعيه " ، مجلة الكاتب ، ١٩٧٠ .

– غالى شكرى ، " التحليل الإجتماعى لظاهرة البرجوازيه الصغيره فى مصر ، مجلة الطريق اللبنانيه ، عدد يناير ١٩٧٠ .

٣٥ – غالى شكرى ، النهضة والسقوط فى الفكر المصرى الحديث ، (بيروت – الدار العربيه للكتاب ، ١٩٨٣.) ، ص ص ١٢١-١٢٦ .

٣٦ – لقد دار نقاش فى سجون ومعتقلات مصر بين عامى ٦٠ – ١٩٦٤ ، فى صفوف الشيوعين المصريين حول تقرير للرفيقين " فريد " و " عاصم " (وهما إسمان مستعاران فى ذلك الوقت لقائدين ماركسيين هما : محمود أمين العالم وإسماعيل صبرى عبد الله) ، وردت فيه عبارة حول الطبيعه الإجتماعيه للبرجوازيه الصغيره ، وهل هى أدنى شرائح الطبقه الوسطى ، أم أنها طبقة كامله بذاتها ؟ ولقد أثبت كاتبا التقرير إنهما مختلفان حول هذه النقطه ، كما أن الحوار قد إمتد حول طبيعة السلطه السياسيه فى مصر ، وذهبت آراء وإتجاهات إنها تنحو فى الإتجاه الإشتراكى ، وكانوا هم المؤيدين لحل الحزب والإنخراط السريع – والهروله – فى صفوف النظام – الإتحاد الإشتراكى – وشكلوا فئه للتنظيرللنظام السياسى فى تلك الفترة وطرحوا مقولات حول التطور اللارأسمالى ... وذهب الفريق الأكثر راديكاليه ومبدأيه إلى أن هناك طبقه جديده تشكلت وورثت الرأسماليه الكبيره بحكم تملكها للسلطه ، وهى طبقة " البرجوازيه البيروقراطيه " التى تملك السلطه وتحصل على فائض القيمه فى شكل رواتب وإمتيازات ، ولقد كان نتيجة الحوارات والمداخلات التى تمت فى معتقلات سلطة يوليو فرصه للرفاق للتحاور والتقييم حول كثير من القضايا والمستجدات التى تعرضت لها المقولات الماركسية .

٣٧ – ميشيل كامل ، البرجوازيه الصغيره فى مصر ، مرجع سابق – فى غالى شكرى ، النهضة والسقوط فى الفكر المصرى الحديث ، ص ص ٢٨٣-٢٨٦ .

٣٨ – من المشروعات الهامه التى أنجزت خلال العقدين الماضيين ، كمحاولة لقراءة التراث العربى والإسلامى ، والتى أسهمت فى محاولات تجذر المشروع النهضوى المرتقب المشروعات التاليه :

- حسين مروه ، النزعات المادية فى الفلسفه الإسلاميه (بيروت ، دار الفارابى ، ١٩٧٨) .
- الطيب تيزين ، رؤية جديدة للفكر العربى منذ بداياته وحتى المرحله المعاصره ١٢ جزء (بيروت ، دار الجبل ١٩٧٩) .
- من التراث إلى الثوره / الفكر العربى فى بواكيره وآفاقه الأولى ./ من يهودا إلى الله .
- محمد عابد الجابرى ، تكوين العقل العربى ، (بيروت ، مركز دراسات الوحده العربيه ، ١٩٧٨) .
، بنية العقل العربى ، (بيروت ، مركز دراسات الوحده العربيه ، ١٩٨٦) .
- برهان غليون ، إغتيال العقل - محنة الثقافه العربيه بين السلفيه والتبعيه (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٥) .
- حسن حنفى ، من العقيده إلى الثوره (القاهره ، مكتبة مدبولى ، ١٩٨٨) .

٣٩ - برهان غليون ، مجتمع النخبه ، مرجع سابق ، ص ١٩ .

٤٠ - المرجع السابق ، ص ١٥٣ .

٤١ - L'paulston, R . **Conffïcting theories of social and Educational charge,** (pittsburgh: Uni. of Pittsburgh, 1976), P. 25 .

٤٢ - Karable, J. and A. H. Halsey **Power and Ideolog in Education,** (N. Y. Oxford Uni. Press, (1977), PP. 12 .-15 .

٤٣ – حسن البلاوى ، " تحرير الإنسان فى الفكر التربوى – دراسة فى تطور وتصنيف الإتجاهات المعاصره فى علم إجتماع التربيه" فى **الديمقراطيه والتعليم فى مصر** (القاهره ، دار الفكر المعاصر ، ١٩٨٦) .

٤٤ – كمال الدين حسن ، **منهاج الثورة فى التربيه والتعليم** (القاهره ، وزارة التربيه والتعليم ، إدارة الشئون العامه ، ١٩٥٥) ، ص ص ١٠ – ١٨ .

٤٥–وزارة التربيه والتعليم ، **سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربيه المتحدة** (القاهره مطبعة وزارة التربيه والتعليم ، ١٩٦١) ، ص ١٢٦ .

٤٦ – فى ٢٣ اكتوبر عام ١٩٦٥ تم تشكيل لجنة وزاريه للقوى العامله برياسة الدكتور محمد عبد القادر حاتم رئيس الوزراء للثقافه والإرشاد القومى والسياحه ، وعضوية السيد/ السيد محمد يوسف وزير التربيه والتعليم والمهندس محمد صدقى سليمان وزير السد العالى والسيد/ أنور محمد عبد اللطيف سلام وزير العمل ، والدكتور محمد لبيب شقير وزير الإقتصاد والتجارة الخارجية والتخطيط والدكتور/ حسين محمد سعيد وزير التعليم العالى . وتحدد إختصاص هذه اللجنه بالنظر فى تقديرات إحتياجات الخطه من القوى العامله بفئاتها المختلفه . وفى دراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله ، وإقتراح الوسائل اللازمه لكى تخدم هذه السياسه إحتياجات الخطه ، كما تختص بتنسيق وتدريب القوى العامله بين الجهات المختلفه . ولقد خلصت اللجنه فى تقريرها بضرورة ترشيد سياسة التعليم والتوسع فى التعليم الفنى والحد من التعليم الثانوى العام . ومنذ ذلك التقرير والعد التنازلى بدأ من تقليل الأعداد المتعلمه وترشيدها بما يحقق أغراض الخطه فقط .

– تقرير اللجنه الوزاريه للقوى العامله عن سياسة التعليم (القاهره ، الدار القوميه للطباعه والنشر ، ١٩٦٥) ، ص ١٠ .

٤٧ – الجهاز المركزى للتعبئه العامه والإحصاء المؤشرات الإحصائيه (٥٢ – ١٩٧٠) سنوات مختلفة (القاهره ، ١٩٧٠) ، ص ص ٢٠٠ – ٢٠٤ .

٤٨ – Hyde, G. P. E. , Education in Modern Egypt. Ideals and Realities, Realitis .(London : Routledge 8 Kegan Paull (1978), P. 89 .

٤٩ – شبل بدران ، الثورة والتعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٠ – ١٦٣ .

٥٠ – برهان غليون ، مجتمع النخبه ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩ .

٥١ – عبد الفتاح تركى ، تكافؤ الفرص التعليميه ، فى الديمقراطيه والتعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٣ – ١٤٤ .

٥٢ – شبل بدران ، التربيه والبنيه الإجتماعيه فى البلدان المتخلفه (القاهره، مجلة التربيه المعاصره ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤) ، ص ١١٢ .

٥٣ – المجلس القومى للتعليم ، تقرير عن الدوره الأولى ، يونيو – سبتمبر ، ١٩٧٤ (القاهره ، ١٩٧٥ ، ص ١٠١ .

٥٤ – عبد الفتاح تركى ، المدرسة وبناء الإنسان (القاهره ، الأنجلو المصريه ، ١٩٨٢) ، ص ٨٥ .

٥٥ – شبل بدران ، التربيه والتبعيه فى مصر – دراسة فى التعليم الأجنبى – (القاهره ، مجلة التربيه المعاصره ، العدد الثالث ، مايو ١٩٨٥) ، ص ٣٩ .

٥٦ – المرجع السابق ، ص ص ٥٤ – ٥٥ .

٥٧ – نزيه نصيف الأيوبى ، سياسة التعليم فى مصر ، دراسة سياسية إداريه (القاهره ، مركز الدراسات السياسيه والإستراتيجية بالأهرام ، العد ٢٤ ، مايو ١٩٨٧) ، ص ٧٢ .

٥٨ – المرجع السابق ، ص ٧٣ .

٥٩ – عبد الفتاح تركى ، الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة (القاهره ، مجلة التربيه المعاصره ، العدد الأول – المرجع السابق ، ص ص ٥٩ – ٦٠ .

٦٠ – عبد العظيم أنيس ، لماذا لم تزدهر نظرية التعليم فى ظل ثورة يوليو ، جريدة الأهالى ، عدد ٩ يناير ١٩٨٥ .

٦١ – سعيد اسماعيل علي ، محنه التعليم في مصر، (كتاب الاهالي ، العدد الرابع ، نوفمبر ١٩٨٤) ، ص ٩٤

٦٢ – المرجع السابق ، ص ٩٥

٦٣ – سعيد اسماعيل علي ، دراسات في التربية والفلسفة (القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٧٢)، ص ص ٢٥٧ – ٢٥٨ .

٦٤ – أمير اسكندر، « الذين يريدون شدنا الي الوراء ». جريدة الجمهورية العدد ٥٨٦٠ ، ١٩٧٠/١/٩ . نقلا من : سعيد اسماعيل على ، المرجع السابق ، ص ٤٠٠

٦٥ – حسن البيلاوى ، تحرير الانسان فى الفكر التربوى ، مرجع سابق ، ص ٢٧

(٣)

الأيديولوجيا والتربيه فى مصر

(دراسة فى العلاقه بين بنية النظام السياسى

والسياسة التعليميه فى الفترة ١٩٧٤ـ ١٩٨٩)

« ... وفى حقيقة الأمر فإن التبعية التربوية تسهم فى « تنمية التخلف » وهى إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر ذهاباً وإستتاراً ، والأكثر خطوره وأهمية فى تحقيق إندماج المجتمعات النامية فى النظام الرأسمالى العالمى . إن ما يبدو من إنعدام فاعلية النظام التربوى فى علاقته بالبناء الإجتماعى والإقتصادى ليس فى حقيقة أمره إنعداماً للفاعلية على الإطلاق ، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لموقف التبعية . وكثير من المعايير المستخدمة للإشاره إلى تخلف الأنظمه التعليميه بالعالم الثالث ، كارتفاع نسب الأمية أو إنخفاض نسب المنتظمين بالتعليم ، أو إنخفاض متوسط تعليم القوى العامله كلها فى حقيقتها معايير مضلله . فأنظمة التعليم فى الدول التابعه صور من الأنظمه التعليميه لدول المركز وتخدم صوراً من البناءات الإقتصادية لدول المركز . حيث أن هذه الدول تعانى من التبعية ، فإن البناءات الإقتصادية الحديثة بها تخدم فقط حفنه بسيطه من المواطنين والمدارس الموجهة لهذه البناءات الإقتصاديه لا يمكنها أيضاً سوى خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين ، وهكذا تأخذ المدارس على عاتقها مهمة « إنتقاء » و« تنسيق » و« فرز » الطلاب بدلاً من دورها الطبيعى بوصفها وسائط لتحقيق إمكانياتهم .

(كمال نجيب : ١٩٨٥ ، ص ٩)

مقدمه :

تشكل هذه الفترة من تاريخ المجتمع المصرى - بل والعربى - فترة من أخطر الفترات التى مر بها ، حيث شهدت إنكسار لحركات التحرر الوطنى ، وغياباً تاماً للمشروع الوطنى الهادف لبناء إقتصاد مستقل ، وتحقيق تنمية بالإعتماد على الذات ، كما شهدت حضوراً طاغياً للروح الإقليمية ، والإندماج فى فلك التبعية ، والدخول بخطوات متسارعة إلى منظومة النظام الرأسمالى العالمى ، والتقسيم الدولى للعمل ، والإخلال بموازين القوى العالمية ، والإنخراط بالكامل فى فلك السياسة الأمريكية ؛ العداء السافر للمرحلة الناصرية ولأى شعار وطنى يقترب من مسميات ، الإشتراكية ، أو الوحده العربية ، أو مصالح الطبقات الكادحة . ولقد تكفل جهاز الإعلام الرسمى بالقيام بتلك المهمة ، إلى جانب السماح للقوى الرأسماليه التقليديه بالخروج من أوكارها ، ودفعها دفعاً إلى مراكز الصدارة الإعلامية ، ناهيك عن سيل الكتابات والمؤلفات التى أخذت تهيل التراب فوق كل منجزات المرحلة السابقة .

ولقد تصدرت قضية التبعية ، العديد من الدراسات والأبحاث الجاده التى حاولت أن تفسر ما تم ويتم على كافة الأصعده المجتمعية . ولم تبرز تلك الكتابات عن التبعية بهذا الشكل والحجم ، إلا فى تلك الحقبة وللآن . لذلك فإننا سنحاول هنا - كما سبق أن حاولنا فى الجزء السابق - أن نكشف عن الطبيعة الطبقية لبنية النظام السياسى وفكر النخبة الحاكمة ، والتمايزات الجوهرية ، من الناحية الأيديولوجية التى تفرق بين تلك الفترة ، والفترة السابقة . ودور التعليم متمثلاً فى سياسته فى هذه الأيديولوجية التى سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ - ١٩٨٩ . ومن هنا فإن التساؤلات الرئيسية التى نحاول الإجابة عنها هى ذاتها المتضمنة فى الجزء

السابق وهى : ما هى الأيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى فى تلك الفترة ؟ وما هى التضمينات التربوية لتلك الأيديولوجيا ؟ وإلى أى مدى كان التباين الأيديولوجى معبراً عنه تربوياً ؟

أولا: الأيديولوجيا السائدة فى الفترة ١٩٧٤ - ١٩٨٩:

إتسمت هذه الفترة بتحولات إقتصادية وإجتماعية وسياسية وتربوية بالغة التجذر ، أحدثت تصدعاً فى بنيان المجتمع المصرى برمته ، ولقد عزا البعض ذلك إلى توجهات شخصية ونزعات فردية للرئيس المؤمن السادات ، وحاول البعض إرجاع ذلك إلى سياسة الإنفتاح الإقتصادى التى دشنت نشاطها بصدور القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام إستثمار المال العربى والأجنبى وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٧٧ والذى يعتبر أخطر تغيير فى البنيان القانونى للإقتصاد المصرى منذ التأميمات الكبرى فى الستينات ، بينما يرى الماركسيون والراديكاليون أن سبب ذلك يعود إلى تبنى النظام السياسى لتوجهات مجتمعية أدت إلى إندماج النظام الإقتصادى - الإجتماعى فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى . والشىء الملفت للنظر أن الجميع - ما عدا قله - تعاملوا مع هذه المرحلة بإعتبارها منفصلة أو منقلبة عن المرحلة السابقة ، وهذا يخالف ويتناقض مع القوانين الإجتماعية المتعارف عليها ، فالمرحلة الحاضرة ، تولد فى أحشاء السابقة ، والآتية تتخلق فى الحاضره وهكذا ...

ومن هنا فإن ما تم فى السبعينات والثمانيات لم يكن يتم لولا وجود مصالح إقتصادية وإجتماعية وسياسية فئات وطبقات إجتماعية بعينها ، كان لها المصلحة الأولى فيما تم ، بل إن فئات إجتماعية كانت فى قلب الريادة والقيادة للمرحلة الناصريه ، كانت عماد المرحلة الحاليه ، بل هى التى مهدت

وسهلت تمرير القوانين والتشريعات التى أدت إلى ما تم فى السبعينات ، كما أن ذلك يعبر عن مرحلة تاريخية فى تطوير الرأسمالية المصرية ووقوفها عاجزة أمام إتمام مهامها الوطنية . إن ما تم يعود بالدرجة الأولى إلى وجود تحالف طبقى بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التى تخلقت فى الستينات ، والطفيلون الجدد فى السبعينات ، وكل ذلك تم بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية (السعودية والكويتية تحديداً) والرأسمالية العالمية .

ولقد عبر ذلك التحالف عن نفسه إقتصادياً وسياسياً وثقافياً وتربوياً خلال تلك الفترة . وتم التعديل والتغيير بسهولة ويسر ، نظراً لتشابك المصالح الإقتصادية والسياسية للطبقات المهيمنة ، ونظراً لأن ما تم فى الستينات لم يؤطر ويؤصل لتغييرات جوهرية فى البنى الإجتماعيه الطبقيه ، أو فى البنى السياسية التنظيمية التى كان يناط بها الدفاع عن المصالح الإجتماعية للمستفدين من المرحلة الناصرية ، ولكن ما تم كان من الهشاشة لدرجة إنكساره سلمياً - دون أدنى درجات الصراع الإجتماعى - أمام أول تغيير ، إن أحداث السبعينات والثمانيات كانت نتيجة منطقية لمقدمات تم زرعها فى الستينات ، ولم يكن وليد حقبة السبعينات فقط . ولكى نتعرف على الصورة بكامل تفاصيلها وتضاريسها نعرض لما يلى :

(١) أيديولوجية التبعية :

هل يمكن أن نطلق على التوجهات الفكرية والفئات الحاكمة فى تلك الفترة ، مسمى « أيديولوجية التبعية » ؟ . وهل يجوز إطلاق مسمى أداه تفسيره وتحليليه لشروط التخلف ، بوصفها تعبير فكرى تبنته الطبقات والفئات الحاكمة فى تلك المرحلة ومازالت ؟ نحن فى البداية نود أن نقول أن هذا المسمى إنما نقصد به - سواء صح ذلك أو لم يصح - التوجه الفكرى - الإقتصادى والإجتماعى والسياسى للطبقات التى تقلد مقاليد الحكم فى

مصر فى حقبة السبعينات وما تلاها ، على إعتبار إنها توجهات عبرت بشكل صريح وواضح عن مصالح طبقية تجسدت فى سياسات وتشريعات إقتصادية وسياسية ، مبلورة فى نهاية التحليل شكل وبنية النظام السياسى وتعبيراته الطبقية . وقبل الإسترسال فى توضيح المرتكزات الإجتماعيه والطبقيه للتبعيه التى تعمقت فى تلك الفترة ، نقول إننا لن نطرح موضوع التبعية برمته ، حيث أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التى عالجت هذا الموضوع ويمكن الرجوع إليها . (١) ولكننا سوف نتعرض بإيجاز شديد لموضوع التبعيه فى علاقته بالتحالفات الطبقيه التى تمت داخلياً ، وكذلك فى علاقته بالنظام الرأسمالى العالمى .

فالتبعية هى ظرف موضوعى تشكل تاريخياً ، ينطوى على مجموعة علاقات إقتصاديه وثقافيه وسياسيه وعسكريه وتربويه ، تعبر عن شكل معين من أشكال تقسيم العمل على الصعيد الدولى ، يتم بمقتضاها توظيف موارد مجتمع معين (المجتمع المتخلف أو التابع) لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى (المجتمعات المتقدمة صناعياً أو المتبوعة) تمثل مركز أو قلب النظام الرأسمالى العالمى . والغرض الأبعد من شبكة العلاقات التى تنشأ بين قلب النظام الرأسمالى العالمى ، والمجتمعات التابعة (ويطلق عليها الأطراف أو التخوم) هو المحافظة على هذا النظام الإجتماعى وبسط نفوذه على أوسع رقعه ممكنه من العالم ، مع الإحتفاظ للدول التابعه بدور متدن فى التقسيم الدولى للعمل . وأن تغير هذا الدور من مرحلة إلى أخرى تمشياً مع مقتضيات تعظيم النمو فى دول القلب من جهة ، وإستجابة للضغوط والمقاومة التى تولد من جانب حركة التحرر الوطنى فى البلدان التابعه من الجهة الثانية . وتمارس دول القلب الرأسمالى هيمنتها على الدول التابعة من خلال حكوماتها (بسياساتها الإقتصاديه والعسكرية وأجهزتها الثقافيه والتربويه) وكذلك من خلال عدد من المؤسسات الماليه ذات

النفوذ الدولى (البنك والصندوق الدوليين) ومن خلال الشركات الإحتكارية العالمية الكبرى ، الشركات متعدية الجنسية . (٢)

كما أن أوضاع التبعية تؤدى إلى تعطيل الإرداة الوطنيه للدول التابعة وفقدانها السيطره على شروط إعادة تكوين ذاتها أو تجددها . إذ يتم رسم سياسات التطور الإقتصادى والإجتماعى ليس إنطلاقاً من الحاجات الفعلية للدول التابعة ، وإنما إنطلاقاً من إحتياجات النمو الرأسمالى (وإعادة الإنتاج الموسع) فى دول القلب الرأسمالى ، ليس إعتماداً على أقصى تعبئة ممكنة للموارد المحلية ، وإنما من خلال تكريس الإعتماد على المعونات والتكنولوجيا الأجنبية ، ليس من أجل بناء قدرة إقتصادية ذاتيه تضمن الإنطلاق على طريق التنميه على أساس داخلى مستقل ، وإنما بهدف المحافظة على الدور المتدنى للدول التابعه فى التقسيم الرأسمالى العالمى للعمل وإستمرار الطبيعه « الذيليه » للكيان الإقتصادى لهذه الدول فى إطار الإقتصاد الرأسمالى العالمى . (٣)

وهكذا تظل البنيه الإقتصاديه والإجتماعيه للدول التابعة بنيه متخلفه ، بمعنى إنها بنية فاقده لشروط التكامل الذاتى ، تتسع فيها الهوة بين هيكل الإنتاج وهيكل الإستهلاك (حيث ينتج المجتمع ما لا يستهلك ، ويستهلك المجتمع ما لا ينتج) مفتقره إلى عناصر التجدد الذاتى . ومن هنا يمكننا القول بأن التبعيه هى جوهر التخلف وأن التنمية (نقيض التخلف) هى فى التحليل الأخير عملية تحرر إقتصادى إجتماعى سياسى وثقافى وتربوى ، من أجل أن يستعيد المجتمع السيطره على شروط تجدده ، ومن أجل إتاحة الفرصه للإرادة الوطنيه لممارسة دورها المفتقد فى صنع التنمية والإستقلال الوطنى على كافة الصعد .

كما ترى نظرية التبعية أيضاً ، أن تأسيس علاقات التبعية بين دول

الهوامش ودول المركز ، تتم بواسطة الفئات الإجتماعيه المسيطره فى الهوامش (والتى تخضع بدورها للفئات صاحبة السياده فى المركز) . ولقد أوضحت العديد من الدراسات التاريخية أن الفئات الحاكمه فى الدول التابعه تحافظ دوماً على علاقات إقتصاديه وثقافيه وطيدة مع بلدان المركز ، وتقوم بتنظيم إقتصاد مجتمعاتها بحيث يتناسب وحاجات النظام الرأسمالى العالمى ، وبطبيعة الحال ، فهى الفئه الإجتماعيه الوحيده المستفيده من هذه الترتيبات الإقتصاديه .

ومن هنا تقرر نظرية التبعية أن تطور الأحوال الإقتصاديه فى البلدان التابعه وفقاً لطبيعة التبعيه - يقتصر عادة على الطبقات المسيطره فى هذه البلدان . والسبب فى ذلك ليس كما يدعى غالباً بأنه مردود للعوائق المتوارثه من المجتمع الإقطاعى أو التقليدى ، وإنما ينتج مباشرة من نمط العلاقات السياسية والإجتماعية والإقتصادية السائد فى النظام الرأسمالى العالمى : بناء إجتماعى طبقى تسانده وتحافظ عليه مجموعه من المؤسسات السياسيه ، ونظام إقتصادى ينتج سلعاً لفئة محدوده من ذوى الدخول المرتفعه والمتوسطه ، وقادر على توظيف نسبة ضئيله من قوى العمل فى قطاعاته الحديثه .(٤) وفى أثناء دمج الإقتصاد المحلى للدول التابعه بالإقتصاد الرأسمالى العالمى يتم تكامل الصفوه الحاكمه فى التوابع مع نظام إقتصادى وإجتماعى وسياسى يتخطى الحدود القوميه لبلدانها ، وتعمل هذه الصفوه على تمثيل مصالح الرأسماليه العالميه .

ومع تقدم عملية تدويل البلدان التابعه ، أصبح من العسير النظر إلى العمليه السياسيه كصراع بين أمه وأخرى تناصبها العداء ، حيث تدرك الأخيره كقوى إمبرياليه خارجيه ، فالواقع ، أن عدو الأمه يقع داخل هذه الأمه ... بين المواطنين المحليين ، وفى فئات إجتماعيه متباينه ، علاوة على

ذلك ، فإدراك إحتلال الأمه – بالمعنى السالف – ليس عمليه يسيره ، هناك فئه قليله من « الآخرين » بالمعنى الثقافى والقومى ، تمثل تواجد العدو – فيزيقياً » . (٥)

هذه هى حال التبعيه بإختصار شديد ، وهى الحاله التى تبنتها الفئات الحاكمه فى مصر فى السبعينات وما تلاها .. وهى حال لا تعود إلى العوامل الخارجية – الإمبرياليه – بل تعود بالدرجه الأولى إلى توافق المصالح الطبقيه بين النخب الحاكمه فى مصر ، والنخب الرأسماليه فى دول المركز وعلى وجه التحديد فى النظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية .

وفى تعقيبه على ندوة قضايا فكرية (التبعيه .. الخطر .. والمواجهة) حاول الاستاذ « محمود أمين العالم » أن يطرح وجهة نظره حول مسمى « أيديولوجية التبعيه ، بقوله : إن أيديولوجية التبعيه تكمن أساساً فى سيادة ما يمكن أن نسميه بالفكر الوضعى النفعى ، أو الفكر التكنولوجى البرجماتى ، والذى يمكن أن يلخصه المثل الشعبى المشهور « اللى تكسبه ... إلعب به » هذا هو الجذر الفكرى الذى ينتشر ويعشعش فى مناهج التفكير والسلوك فى حياتنا ، وتغذيه مختلف وسائل الإعلام والثقافه والتعليم ، فضلاً عن الممارسات السياسية والإقتصاديه والإجتماعيه التى تغذيه وتقدم له نماذج ملهمة مؤثره . إن هذا الفكر هو الأيديولوجيه الأساسيه للتبعيه الذى يسهم فى إعادة إنتاجها بإستمرار وفى إشاعتها وترسيخها فى عقول وسلوك الناس . إن هذه الأيديولوجية تستعين بظاهر العلم بأدواته وأجهزته التكنولوجية إستعانة خارجية لمصلحة البزخ والترف والمتعه الرخيصه والإستهلاك دون تعرف حقيقى على ما وراء هذه الأدوات من علم ، ودون إنتاج لها .

وأكاد أقول أن هذه الأيديولوجيه التكنولوجيه الوضعيه النفعيه هى الأيديولوجيه التى تسود اليوم فى مختلف البلاد العربيه وخاصة النفطية منها ، وليس فى مصر وحدها لا فى السياسات والسلوك الإجتماعى فحسب ، بل كذلك فى بعض مناهج الدراسات التربويه والإجتماعيه والإقتصاديه التى تتسم بالتسطح وغلبة الطابع التقنى الوصفى الخارجى دون تعمق للظواهر الصراعيه ، فضلاً عن الرؤيه التجزئيه والحلول الجزئيه للظواهر . على أن هذه الأيديولوجيا الوضعيه النفعيه تقيم تركيباً توفيقياً ثنائياً مع التيار الدينى السلفى ، وتكاد تتشكل منها الظاهره الأيديولوجيه السائده المعبره بحق عن التبعيه السائده وما أكثر المظاهر التى تصدمنا يومياً ، والتى تعبر عن هذه التوفيقيه الثنائيه بين التكنولوجيا النفعيه والتدين الظاهرى الجامد . (٦)

إن هذه التوفيقيه والثنائيه نراها متجسده فى الخطاب السلفى – الذى نمى وترعرع فى السبعينات – المتناقض ، والعاجز عن رؤية علاقات التبعية ككل واحد ، فهو يرى التبعية فى مستوى الفكر ، فيرفض الفكر ولا يرفض التكنيك التابع ، ولا الأدوات التى تقوم بتوزيعه . لذلك فهو يتعامل مع الإستهلاك الهجين ويعترف بالدولة التابعه ، أن رفعت شعار ، دوله العلم والإيمان ، معتقداً أن مقاومة التبعيه هى مقاومة فكرية وأخلاقيه بالمعنى المجرد . ولا شك أن هذا الوعى المقاوم والمهزوم لا يعكس التعاليم الدينيه ، بل يعكس تخلف الشروط الإجتماعيه والإقتصاديه وتزييف الوعى ، وإتساع حجم البروليتاريا الرثه ، وضعف الطبقه العامله المصريه ، إلى جانب دور وسائل الإعلام والجهاز المدرسى – نظام التعليم القائم – فى المجتمع المصرى فى تزييف الوعى الإجتماعى .

ولا شك أن تلك الأيديولوجيا قد تجسدت فى مصالح طبقات وفئات

إجتماعيه ، تحالفت لتحقيق مصالحها ، وعبرت عن نفسها من خلال توجهات النظام السياسى والنخبه الحاكمه فى تلك الفترة . وإذا كنا قد توصلنا إلى أن الأيديولوجيا التى سادت فى الفترة الناصريه ، عبرت عن مصالح الطبقات الوسطى والصغيره تحديداً ، وتمايزت بتبنيها لنظرية « التوازن » فى مواجهة نظرية « الصراع » بإعتبار أن ذلك ملمح أصيل فى سلوك البرجوازيه الصغيره فإننا هنا نحاول أن نبحث عن التحالفات الطبقيه والتوجهات الفكرية المتضمنه فى أيديولوجيا التبعيه .

(٢) المرتكزات الإجتماعيه للتبعيه ـ الحلف الطبقى الحاكم :ـ

لم تستطع « الناصريه » أن تقضى على الرأسماليه تماماً ، كل ما تم إنه قد ضيق عليها الخناق ، وأصيبت فى كثير من الأحوال بضربات وإنتكاسات جعلت سلوكها فى المرحلة التاليه – وعند بدء ما يسمى بالإنفتاح الإقتصادى – له سمات خاصه . حيث نجد أن جزء كبير من الرأسماليه المحليه ود ورغب فى أن يستعيد وجوده فى السوق المصريه ، ليس فى إستقلال عن الرأسماليه العالميه أو العربيه ، وإنما فى إتحاد وإرتباط معها . حيث تكون الرأسماليه العالميه والعربيه أداة حماية للرأسماليه المصريه فى محاولتها لإستعادة مركزها فى السوق المصريه . أى إنه على عكس الأحوال العاديه ، حيث تكون الضربات الأساسيه للرأسماليه الوطنيه الموجهة إليها – أو التى وجهت إليها – تتم من الإحتكارات الدوليه ، وهى تحاول أن تستقل بالسوق المحلى وتناضل من أجل الإستقلال به ، فإن الرأسماليه المصريه التى تلقت العديد من الضربات فى الفتره الناصريه ، والتى هللت ورحبت بسياسة الإنفتاح ، وجدت فى الإرتباط بالرأسمالية العالميه وسيلة أساسيه للحمايه . (٧) ومن هنا فإن إنتعاش الرأسماليه المصريه لم يتم إلا فى ظل التواجد الرأسمالى العربى والعالمى . ونجد ذلك يتجلى فى أن محاولات فك

الطوق الذى فرض على النمو الرأسمالى فى مصر فى الفترة ٥٢ – ١٩٧٤ ، بدأ بإعطاء مزايا وحريات للرأسمالية العربيه والأجنبيه القانون ٤٣ لعام ١٩٧٤ – ثم حصل الرأسمال المحلى – المصرى – على تلك المزايا فى فترات تاليه .

وهنا يمكننا ملاحظة أن قطاعات كبيرة من الرأسماليه المحليه كانت من البداية تدفع دفعاً فى طريق الإنفتاح للتعاون مع الرأسمال الأجنبى ، وليس بهدف إتاحة المجال لنشاط القطاع الرأسمالى المصرى ، ولكن بهدف الإنفتاح على الخارج ، لتطوير مصر . وهذا الطرح فى واقع الأمر ، لم يطرح فى عام ١٩٧٤ فقط ، إنما كان مطروحاً حتي فى إطار المرحله الناصريه بعد هزيمة يونيو ١٩٦٧ . ففى المناقشات التفصيليه التى دارت فى اللجنه التنفيذيه العليا ، وفى مقترحات مجموعة الوزراء التى إرتبطت بلجنة التخطيط داخل مجلس الوزراء ، وفى المقترحات الخاصه بالإصلاح الإقتصادى . هذه المقترحات كانت فى جوهرها مقترحات لتوسيع العلاقة وزيادة الإعتماد والإرتباط بالرأسمال الأجنبى بإعتباره الكفيل بتنمية أوضاع رأس المال المحلى ، وإن إتخذ شكل الدعوه فى المساعده فى عملية التنمية .

وبذلك نستطيع القول أن المرتكزات الإجتماعيه للتبعيه – التحالف الطبقى – هى البرجوازيه الكبيره التى نمت على أسس متنوعه : بقايا البرجوازيه القديمة قبل يوليو ١٩٥٢ التى وجهت إليها عدة ضربات فى الستينات ، والبرجوازيه البيروقراطية التى نمت من خلال السلطه التى منحت لها . والبرجوازيه الطفيليه – نختلف مع الأسم والمعنى السائد – التى نمت إبتداء من سياسة الإنفتاح ، والتى كانت مجرمة قبل هذه السياسة ، لأنها كانت تعمل بالتهريب والإقتصاد السرى ، وجاء الإنفتاح فأعطاها الشرعية فعملت فى الإقتصاد العلنى ، ولقد أتاح الإنفتاح لها حماية قانونيه

كامله بحيث تمحورت حولها الرأسمالية الكبيرة والبيروقراطية فى تحالف طبقى ، كان بيده السلطه والثروه والقرار ... والسياده .

إن التحالف الطبقى من الرأسمالية القديمة والبيروقراطية والطفيليه هو إختيار النخبه الحاكمه فى السبعينات وما تلاها ، ومن هنا فإن التوجه الرأسمالى لم تجتث جذوره من الحياة المصرية ، لا قبل يوليو ١٩٥٢ أو بعدها ، ولكن الذى حدث هو التحالفات فى المراحل التاريخيه المعينه . وسنعرض لأطراف هذا التحالف الذى يشكل دعامة النظام السياسى وتوجهاته الفكرية والإجتماعيه ، وبإختصار يشكل أيديولوجية هذا النظام وتلك النخبه فى هذه الفتره .

(أ) الرافد التقليدى :

ويتمثل فى الرأسمالية التقليدية التى عادت بشكل واضح بعد عام ١٩٧٤ ، وبعد حمله من الإجراءات لفتح المجال أمامها ، تمثل فى تصفية الحراسات ، إعادة أموال من طبقت عليهم الحراسه ، الأمر الذى أفضى إلى خلق قاعده لا بأس بها من التراكم الأولى لبعض الفئات الإجتماعيه ، وكذلك إنضمام مصر إلى إتفاقيات ضمان الإستثمار الأجنبى ، وتعديل العلاقة بين المالك والمستأجر ، ورفع القيمة الإيجاريه للأرض ، وإباحة دخول القطاع الخاص فى مجال الإستيراد ، وإقرار الأفراد فى تمثيل الشركات الأجنبية – الكومبرادور – والسماح للمصريين الحائزين على نقد أجنبى بفتح حسابات بالعملات الأجنبية وبحرية تحويل أرصدتهم بالخارج ، أو التناول عنها للغير ... ألخ الأمر الذى شجع الرأسماليه التى كونت أموالها بالداخل أو بالخارج على إستخدام أموالها بشكل أكثر إتساعاً فى مجال الأسواق الحره وتحويل الإستيراد أو التهريب والسوق السوداء ... إلخ (٨) وهذا الرافد – الأصل – يتكون من مجموعتين أساسيتين هما :

- المجموعة الأولى : ممن خضعوا للتأميم وبعضهم غادر البلاد ، وكذلك ممن لم يخضعوا للتأميم أو الحراسة ، وكانوا أقطاب القطاع الخاص فى الداخل .

- المجموعة الثانية : تتكون من عناصر الرأسمالية القديمة ، وخضعوا للتأميمات ، ولكن إستمروا يتقلدون المناصب العليا فى القطاع العام وجهاز الدوله .

(ب) الرافد البيروقراطى :

لقد نشأت الرأسمالية البيروقراطية فى كنف سلطه يوليو ، وتربت على مبادئها ، ونمت تحت حمايتها ومستظلة بشرعية السلطة ، وتحت شعار « رأسمالية الدوله » أو « التوجه الإشتراكى » أخذت فى التراكم الرأسمالى الذى كان عمادة السلطة وليس الثروة . وليس بجديد علينا أن يكون ملوك الإنفتاح الإقتصادى ، هم أنفسهم أقطاب نظام يوليو ١٩٥٢ ، حيث توثقت الروابط وتزاوجت المصالح بين الفئات الرأسمالية العامله فى مجالات التجارة - خاصة الإستيراد والتصدير والجمله - والمقاولات والعقارات ، وبين الرأسمالية البيروقراطية ، خاصة فى مواقع القرار ، حيث تشكل المفاصل الأساسية للعلاقه ما بين رأس المال الأجنبى والعربى ، ورأس المال المحلى ، والسبيل الأيسر والأسرع لتحقيق التراكم الرأسمالى ، عن طريق العلاقة بالسلطة من جانب والسوق من جانب آخر . (٩) وبحكم تفوق هذه الفئه على غيرها من الطبقات الرأسمالية - العامله فى مجالات الإنتاج - من ناحية فرص النمو والتوسع وما تسبغه عليهم علاقاتهم بالسلطه من نفوذ ، بالإضافه إلى الدعم الذى يلقونه من الدوائر الإحتكارية والإمبرياليه العالمية والرجعيه العربية .

ولقد تشكلت الرأسمالية البيروقراطية من أربع عناصر أساسيه هى :

(١٠)

١ – بيروقراطية ما قبل الثوره .

٢ – مستخدمى القطاع الخاص والشركات المؤممه ، رجال الإداره العليا فى الشركات المؤممه ويشمل أصحاب العديد من هذه الشركات الذين إستمروا فى مواقعهم بعد التأميم ؛ وحسب إحصائيات الجهاز المركزى للتعبئه العامه والإحصاء ، فقد شكل هذا العنصر على وجه التحديد حوالى ٣١٪ من إجمالى رجال الإداره العليا فى القطاع العام .

٣ – العناصر التى قدمت من المؤسسه العسكريه ، والذين تولوا المناصب القياديه فى شركات القطاع العام – رؤساء مجالس الإدارات غالبيتهم من العسكر – وهيمنوا على سلطة إتخاذ القرار فى تلك الشركات والمؤسسات العامه .

٤ – التكنوقراط وغالبيتهم من أساتذة الجامعات ، والفنيين ، والمهنيين الكبار .

ولقد إستطاع الرأسماليون البيروقراطيون السيطرة رويداً رويداً على مقدرات المجتمع المصرى ، وإستأثروا بخيراته ، وعائد إنتاجه ، بل إنهم كانوا فى نفس الوقت يحملون بذور تهديد الكيان الذى يستمدون منه مكانتهم وثرواتهم ، بعد أن تمكنوا من السيطرة أيضاً على مفاتيح العمل فى الإقتصاد بتوليهم المراكز والوظائف الرئيسيه فى الحكومه والقطاع العام والتنظيمات السياسيه ووسائل الإعلام والثقافه والتربيه والتعليم . ولقد كانت ضغوط الجيش تسير بإتجاه يمينى ، بمعنى إنه لم يكن هناك مجال لخطوات تقدميه إضافيه . ولقد ساهموا فى تكوين الشركات الإنفتاحية بحوالى ٣٣ إسماً لامعاً فى مجال السياسه والمال .

(جـ) الرافد الطفيلي:

لقد أثار مصطلح « طفيليه » جدلاً وخلافاً فكرياً وأيديولوجياً ، مازال محتدماً لليوم بين فصائل اليسار المصرى المختلفه . ولكننا نؤكد أن الطفيليه لا تمثل شريحة أو طبقة أو فئه بذاتها ، ومن ثم لا يمكن القول بأن هناك طبقة طفيليه أو فئة طفيليه بعينها . كما إنه من غير المقبول القول أن النشاط الطفيلى قاصر على أنشطة بعينها مثل التجاره والنقل والتخزين إذ توجد – جيوب هامه – للأنشطه الطفيليه داخل الأنشطة السلعيه الرئيسيه فى مجالات الزراعه والصناعه والبناء والتشييد . (١١) لذلك فالطفيليه ملمح أصيل فى السلوك والنهج الرأسمالى ، بل هو جزء من تكوينه وفاعليته .

ولا شك أن طبيعة مؤسسات الطفيليه يغلب عليها « الطبيعه العائليه الضيقه » (١٢) وأن أنشطتهم تتمحور « حول عمليات الشحن والتفريغ والتخليص الجمركى والتهريب والمقاولات والمضـاربات العقاريه والحصـول على توكيلات تجاريه والإشـتغال بالوساطه والسمسره والإتجار فى السلع الأجنبيه المستورده ، والأغذيه الفاسده » (١٣) والأنشطه لا تكفى وحدها لصعودها الإجتماعى ، دونما تواطؤ من قبل أجهزة الحكم والقطاع العام التى قدمت التسهيلات اللازمه لظهور مثل هذه العناصر كنجوم لامعه فى عالم الإقتصاد . أى أن الحاسم ليس النشاط فقط ، بل الإحتماء بفساد أداة الحكم وإنحياز النظام السياسى برمته للدفاع عن مصالحها غير المشروعه . ومن هنا فإن الطفيليه هى سمة للرأسماليه سواء كانت طاغية فى فترة أو مستترة فى فترة أخرى وتجلياتها فى مصر فى السبعينات إقترن بتعانقها الحميم مع البيروقراطية ، وأن الطفيلين ما هم إلا البيروقراطيين فى نهاية التحليل ، وتظل هذه نقطه خلافيه دلالتها سيادة النمط الريعى للإقتصاد المصرى .

ومن الناحية الأيديولوجية ، تطرح هذه الفئه المهيمنه مفاهيم لا عقلانيه

مفرطه فى تخلفها ورجعيتها ، وتشن حملات هستيريه ضد الأفكار التقدمية واليساريه عامه ، وتثير النعرات الشوفينيه (وهى الأكثر تفريطاً فى الإستقلال الوطنى) والطائفيه والعنصريه وتروج لفكرة الصفوة والزعيم ، والأب ، ورب العائله والديكتاتور العادل ... إلخ .

إن هذه الرأسماليه التى تشكلت وتضافرت روافدها الثلاثه للعمل خلال السبعينات وللآن ، هى ذات طابع طفيلى ، حتى لو كانت غير طفيليه فى نشاطها ، إنما أساليبها وعقليتها وكل ما تحيا به يسوده الطابع الطفيلى . وهى لا ولاء لها وطنياً لسبب بسيط لأنها ترى نفسها كجزء لا يتجزأ من الرأسمالية العالمية وبالذات فى طبيعتها التجارية والمصرفية . والثوره فى بلادها هى عدوها الحقيقى ، وليس الرأسماليه الأجنبيه ، وليس الصهيونيه العالميه ، بل ترى أن عدوها هو الشعب المصرى فى الداخل . (١٤)

ومن هنا يأتى تلاقيها مع الصهيونيه والإمبرياليه (بدءاً من مبادرة روجرز ، ومروراً بفك الإشتباك الأول والثانى ، وإنتهاءً بزيارة القدس ، وكامب ديفيد ، والتطبيع) والتلاقى على أساس حقيقة أنها جزء لا يتجزأ منها ، وأنه لا وطن لها فعلاً ، حيث أن رأسمالها من نوع معين ، هو رأسمال تجارى مالى ذو طابع ربوى ، ومضاربه بمالها فى كل الأسواق ما عدا السوق المصرى ، وفى السوق المصرية هى ليست فقط غير وطنية ، وإنما هى ضدها وتخشاها . وهذا طابع جديد للرأسمالية المصرية ، حتى التى ليست طفيليه ، تخشى السوق المصريه ، تخشى مصر ، تخشى الشعب المصرى ، وتخشى تكرار التجربه التى تمت فى الستينات ، وتخشى إحتمالات الثوره الكامنه داخل مصر حالياً ، والتى هى تؤججها دون أن تدرى ، بسياستها التى أدت إلى تعظيم التفاوت فى مستويات الدخول فالثراء الفاحش والإنفاق الترفى المسف ، يقابله المزيد من إفقار الجماهير العامله والكادحه وتدهور مستوى المعيشه ، مما يؤجج الصراع الطبقى

ويزيد من عزلة الطبقه المهيمنه فى قمة السلطه . وتصبح الديمقراطيه البرجوازيه الليبراليه (حتى فى صورتها الممسوخه الزائفه) عاجزة عن توفير الإستقرار السياسى والإقتصادى ، وتتقلص ساحة المناورة بلعبه الحريات النقابيه والسياسيه المحدوده والمقيده ، وتعجز شبكة القوانين والتشريعات التقليديه والإستثنائيه عن الوفاء بمتطلبات حماية السلطه ، الأمر الذى يفرض الإلتجاء دوماً إلى ديكتاتورية فاشية سافره .

(٣) آليات التبعية ـ القوى التى أدت إلى تعميق التبعيه :

تضافرت عوامل وقوى عديده ، لتعميق التبعيه بأبعادها المختلفه ، ولقد شكلت تلك العوامل والقوى ، آليات للتبعيه ، سواء كانت آليات داخليه أو خارجيه ولقد تعانقت تلك الآليات الداخليه والخارجيه وتزواجت المصالح الطبقيه . ولا شك أن العامل الجوهرى ليس فقط فى رغبة النظام الرأسمالى العالمى فى جر مصر إلى حظيرة التبعيه ، التى يصعب على دول العالم التابع الخروج منها ، إلا بجهود ونضالات لم تؤهل لها بعد ، بل أن وجود نخب سياسية وإجتماعية فى مصر ، وجدت مصالحها الطبقيه فى الإرتباط الوثيق بالنخب فى دول المركز . إننا نشدد على مصالح النخب الداخليه والخارجية ، وهى مصالح طبقيه بالدرجة الأولى . وسنعرض فيما يلى لبعض العوامل والقوى التى أدت إلى تعميق التبعية وشكلت آلياتها :

(١) الرأسماليه العربيه والخليجية تحديداً :

لقد كان المال النفطى ، والخليجى ، بمثابة حصان طرواده ، والذى لعب دور الوسيط والضامن – الكفيل – للرأسمال الأجنبى ، إن الرأسمال العربى فى طبيعته ، إستخدامه الأساسى – حتى فى بلاده – كان بإستمرار إما فى النشاط العقارى والتجارى أو أن يكون وكيلاً مستورداً ، أو أن يكون صاحب عقار ، ومن الطبيعى عندما تعود الرأسماليه المصريه بمشاركة ومباركة

عربيه ، أن يكون ذلك النشاط هو نشاطها الأساسى والجوهرى . وهى التجاره والتوكيلات والعقارات ، ولذلك فقد كان القانون رقم ٤٣ لعام ١٩٧٤ ، هو قانون إستثمار رأس المال العربى والأجنبى ، وتقديم التسهيلات والضمانات لكى يدخل فى النشاط ويشارك فى عمليات تعميق التبعية فى مصر دون قيد أو شرط .

(ب) هجرة العماله المصريه للبلاد النفطيه والخليجيه :

إن تزايد هجرة العماله المصريه للخليج والبلاد البتروليه عموماً وعلى نطاق واسع فى مطلع السبعينات ، شكل نزيفاً وطنياً لأهم العناصر وأكفأها سعياً وراء الربح والتراكم الرأسمالى ، دون ما توظيف فى مشاريع وطنيه إنتاجيه . إن هذه الهجره مست ما لا يقل عن ١٠ عشرة مليون فرد ، بما فيهم عائلاتهم فى مصر . إنها تعد أكبر ظاهره للنزيف والتجريف الإجتماعى ، أدت إلى توسيع القاعده الإجتماعيه للتبعيه . وذلك لأن الشلل الذى يحدث - رغم الأزمه الإقتصاديه - فى مقاومة التبعيه وسياسات الإنفتاح الإقتصادى يعود إلى أن هناك قاعده إجتماعيه تعودت على قيم جديده ، فكرية ، وسلوكيات إستهلاكية ، وعقليه ريعية ، وهذا أدى إلى وجود قاعده شعبيه للتبعيه ، على مستوى القريه ، والمصنع ، والشارع ، وكل الذين مسهم مال النفط أو إستفادوا بشكل أو بآخر . (١٥)

فلقد تضاعف عدد المصريين المغادرين سنوياً للعمل فى الخارج فى الفترة من عام ١٩٦٧ - ١٩٧١ من حوالى ١,٥ مليون ونصف إلى حوالى ٣,٥ ثلاثة ونصف مليون ، كما أن هذا العد قد تضاعف مره أخرى فى الفتره من ١٩٧١ - ١٩٧٣ . وأن معدلات المغادره فى تزايد من هذا التاريخ ، وعلى الأخص فى السنوات الأربع الأخيره من عقد السبعينات . ولقد مست هذه الهجره أساساً فى مرحلة أولى العناصر المؤهله من القوى العامله ،

وعلى الأخص فى الصناعه ، وغيرها من القطاعات غير الزراعيه . كما مست فى مرحلة ثانية القوى العامله الزراعيه ، وهى رغم أنها غير مؤهله عن طريق جهاز التعليم تتميز بخبرة واسعة وعميقه فى زراعه تتميز بالتنوع والتعقيد كالزراعه المصريه . (١٦) وهى ترحل لتعمل فى أعمال بسيطه ومتدنيه فى البلدان النفطيه ، لا تحتاج فيها إلا لسواعدها وتفقد مع الزمن خبرتها الخاصه بالإنتاج الزراعى .

كما يلاحظ فيما يتعلق بالسنوات ١٩٧٤ – ١٩٧٨ ، أن نسبة ما يمثله إجمالى عدد المغادرين لمصر من حجم العماله أعلى ما تكون فى قطاع الصناعه والتعدين والكهرباء (تضاعفت النسبه من ٦,٥٪ فى عام ١٩٧٤ إلى حوالى ١٢,٩٪ فى عام ١٩٧٨) ، يليها النقل والمواصلات (حيث تزيد النسبه بأكثر من خمسة أمثالها فى خمس سنوات من ٢,٤٪ إلى ١٣٪) ، يليها نشاط الإسكان والتشييد (من ٢٪ إلى حوالى ٥,١٪) . ولا شك أن هذه النسب قد تزايدت كثيراً فى السنوات الثلاث الأخيرة التى شهدت معدلات غير مسبوقة من المغادره .

كما يمكن ملاحظة أن الموقف بالنسبة للقوى العامله فى مصر ، يتميز فى عجز (زيادة فى الطلب عن العرض) فيما يلى : (١٧)

– بالنسبة لفئات الفنيين فى أعلى السلم الهرمى ، فى عام ١٩٧٠ ، كان هناك فائض فى هذه الفئه بنسبة ٤١,٥٪ ، ثم إنقلب إلى عجز بنسبة ٤٣,١٪ فى عام ١٩٧٥ ، ثم زادت نسبته إلى ٤٧,٨٪ فى عام ١٩٨٠ .

– وبالنسبة للعمال المهره ، زادت نسبة العجز من ١٩,١٪ فى عام ١٩٧٠ إلى حوالى ١٩,٥٪ فى عام ١٩٧٥ ، ثم واصلت العجز إلى حوالى ٤٠,٥٪ عام ١٩٨٠ .

– وبالنسبة للعمال متوسطى المهاره ، كان هناك عجز لم تتغير نسبته

تقريباً خلال الفترة (٢٠٪ عام ١٩٧٠ ، ١٩,٥٪ عام ١٩٧٥ ، ١٨,٥٪ عام ١٩٨٠) ولقد تميز الموقف بنقص نسبى فى عرض القوى العامله الزراعيه ، خاصةفى مواسم العمل الزراعى المكثف فى بعض مناطق الريف المصرى .

ولقد إنقلب الوضع فى الثمانينات ، فمع إنخفاض عوائد النفط ، والإحجام عن العماله المصريه ، وإستبدالها بعماله أسيويه أقل تكلفة ، وأرخص أجراً ، تفاقمت البطاله فى مصر بشكل لم يسبق له مثيل ، حيث بلغت فى أقل الإحصائيات تشاؤماً حوالى ٢,٥ إثنين ونصف مليون عاطل ، ناهيك عن أن خريجى الجامعات يظلون لأكثر من خمس سنوات فى إنتظار وظيفة فى المجتمع ، ويصل الحال بخريجى المدارس الثانويه الفنيه بأنواعها المختلفه لأكثر من سبعة سنوات ، وذلك بعد أن رفعت الدوله يدها ومسئولياتها عن تعيين الخريجيين وتركت المسألة لقوى السوق ، العرض والطلب ، ونظراً لأن التكنولوجيا المستخدمه فى المشاريع الإنفتاحيه لا تحتاج إلى عماله كبيرة ، أصبح جهاز التعليم عائق أمام الدوله حيث يمدها بالأيدى العامله التى هى ليست فى حاجة إليها - لضعف فى البنيه الأساسيه - وليس السوق العربى فى حاجة إليها الآن ، أخذت الدوله تزحف نحو التعليم وسياسته ، ومحاولة أن تجعله خاضعاً أيضاً لقوانين السوق ، العرض والطلب . وهذا سوف نوضحه لاحقاً .

(جـ) المعونات والقروض الأجنبيه :

إن تدفق المعونات والقروض الأجنبيه ، سواء أمريكيه ، أو من خلال منظمات التمويل الدولى ، سواء كان البنك أو الصندوق الدوليين ... ألخ . ولقد بلغ هذا التدفق من المعونات - بدون العسكرية - بين ٢ - ٣ بليون دولار فى السنه ، ومن خلالها تؤثر على توجيهات السياسة الإقتصاديه المصرية وتسيطر على توجيه عملية التراكم أو بالأحرى اللاتراكم ..ولقد أدى ذلك إلى إستنزاف التراكم من المنبع ، عن طريق خدمة الدين الخارجى ، والغرب أو

الأمريكان أو المنظمات الدوليه غير مهتمه بإسترداد أصل القروض الآن ، مايهمهم هو مدفوعات الدين كل سنه ، لأنها تستنزف التراكمات من أصلها ، ولا تهم إعادة جدولة الديون إلى ما شاء الله . والموقف هنا – على حد قول د.محمود عبد الفضيل – يشبه موقف الإقطاعى الذى يقوم بإقراض النقود للفلاح وكان يهمه إستنزاف الربا والدين من الفلاح كل سنه ، ولا يريد أصل الدين ، مبقياً على علاقات التبعيه . هذا هو الموقف الراهن فى مصر الآن . والمعونه تحقق فوائد للنخب الحاكمه فى الداخل وكذلك لنخب الخارج من خلال ما يلي :

١ ـ المعونه ودعم الإستقرار السياسى :

يعتبر أهم هدف للمعونه ، هو تقوية مركز الحكومه أو النظام المتعرض لضغط إقتصادى أو ضغوط سياسيه داخليه أو إقتصاديه خارجيه . والذى يعد بقاؤه مرغوبا فيه سياسياً وعسكرياً ، من أهم الأهداف السياسيه التى توظف المعونات الأجنبيه لتحقيقها ولقد إعترف إقتصادى سابق بالوكاله الأمريكيه للتنمية الدوليه (البروفيسور هـ . ب شيزى) بأن المعونات الإقتصاديه هى إحدى أدوات السياسة الخارجية الأمريكية التى تستخدم لمنع الظروف السياسيه والإقتصاديه من التدهور فى البلاد التى يمكن الحفاظ على الحكومة القائمة فيها ذا قيمه للولايات المتحده الأمريكيه . وتعتبر معونات الغذاء على وجه التحديد من أهم أدوات السياسة الخارجية التى يتم من خلالها تقديم الدعم الإقتصادى للنظم السياسية المرتبطة بالمصالح الأمنيه الأمريكيه ، حيث أن نقص الغذاء أو نقص المتاح منه وفقاً لأسعار ملائمه لشعوب البلدان الناميه يتسبب فى الإضطرابات السياسية وعدم الإستقرار للنظم الحاكمه . لذلك ترى الولايات المتحدة الأمريكيه أن المعونات الغذائيه الموجهة فى التوقيت المناسب يمكن أن تصبح وسيلة سريعه

تضمن لتلك الأنظمه الإحتفاظ بقوتها . (١٨)

وفيما يتعلق بالمعونه الأمريكية – تحديداً – فقد ركز القائمون على إدارة السياسة الخارجية الأمريكية على المفهوم السياسى لتلك المعونه ، خاصة فى الوقت الذى رؤى فيه أهمية تقوية نظام السادات داخلياً لتمكينه من إتباع سياسات خارجية جريئه – زيارة القدس ، كامب ديفيد ، التطبيع مع إسرائيل – وقد إتضح ذلك خلال ما تم توجيهه من تحويلات سريعه للسلع الغذائيه من أجل تغطية النقص المباشر وحل مشكلات التمويل الخارجى لمصر . وفى أعقاب الإنتفاضه الشعبيه فى ١٨ ، ١٩ يناير ١٩٧٧ ، إعتمد الكونجرس الأمريكى على وجه السرعه قرض سلعى بلغت قيمته حوالى ٤٤٠ مليون دولار أمريكى ، والذى نص على إنه ضمن أهدافه صيانة الإستقرار السياسى فى مصر .

ولقد إحتلت مصر المكانة الأولى فى المساعدات الإقتصادية الأمريكية حيث تلقت حوالى ٩٦٩,٦ مليون دولار ، وإسرائيل حوالى ٧٨٦,٠ مليون دولار ، وسوريا حوالى ٦٥,٦ مليون دولار ، وذلك من أكبر عشر دول تتلقى ٥١٪ من المساعدات الإقتصاديه الثنائيه للولايات المتحده الأمريكيه ، للسنة الماليه ١٩٨٠ . وإحتلت مصر المرتبة الثانيه ، من أكبر عشر دول تتلقى ٩٠٪ من المساعدات العسكرية للولايات المتحدة الأمريكيه للسنه الماليه ١٩٨١ حيث تلقت إسرائيل (الأولى) حوالى ١٠٠٠ مليون دولار ، ومصر حوالى ٥٥١ مليون دولار ، وتايلاند حوالى ٥١,٤ مليون دولار أمريكى . (١٩)

٢ـ المعونه الأمريكيه ودعم الصناعه الأمريكيه :

لقد أوضحت الإداره الأمريكيه صراحة عن دور المعونه الأمريكيه لمصر فى دعم الصناعة الأمريكية ، وليس المصريه ، وذلك فى أعقاب زيارة الرئيس الأمريكى « ريتشارد نيكسون » لمصر فى الفتره من ١٢ – ٤

يونيو ١٩٧٤ - عام الإنفتاح الإقتصادى ودعم تواجد رأس المال العربى والأجنبى - حيث ألقى وزير التجارة الأمريكى محاضره أمام رجال الأعمال الأمريكيين جاء فيها : « إنكم تتمتعون بميزة لا يمكن لأحد التغلب عليها ، فلقد قام رئيس الولايات المتحده الأمريكيه ، بفتح الأبواب لكم أمام الأسواق ، وعمل على خلق مناخ ملائم للسلع الأمريكيه ... إننى أقول أن حكومتكم لن تترككم تنتظرون على الأبواب إننا سوف نجتاز الأبواب معكم ، وسنبقى دائماً على إستعداد لدعم جهودكم قدر إستطاعتنا » . (٢٠)

٣ـ الحكومه الأمريكية ودعم النظم الديكتاتوريه المنتهكه لحقوق الإنسان:

ترتبط حكومة الولايات المتحدة الأمريكية بنظم للحكم تعمل لخدمة المصالح الإحتكاريه والعسكريةالأمريكيه - بغض النظر عن الوحشية التى تقهر بها هذه النظم شعوبها - وذلك حتى تبدو هذه النظم على شفا الإنهيار ، ساعتها فقط قد تعلق المعونه فى محاولة للبحث عن حل وسط « معتدل » يضمن حماية البنيان القائم ، وحماية مصالح النخب فى الداخل والخارج ..

والحقيقة أنه مهما كانت هذه الأنظمة بغيضة فى نظر معظم الأمريكيين ، إلا أنها تقتسم أرباحاً مشتركه مع « لوبى » الإحتكارات وصانعى قرارات السياسة الخارجية للولايات المتحدة . إن حكومات « الفلبين » - أيام ماركوس - و « كوريا الجنوبيه » ، « أندونسيا » ، و « مصر » ومن على شاكلتهم من الأنظمة يوفرون « مناخاً ملائماً » لإستثمارات الإحتكارات المتعدية الجنسية - فالقيود قليله - إن لم تكن منعدمة - على أنظمة الإستيراد والتصدير والتسعير ، وإعادة تصدير الأرباح . لقد صارت البلاد فى ظل هذه الحكومات مصدراً للمواد الخام والعماله الرخيصه غير المنظمه التى تعتمد عليها الإحتكارات فى زيادة أرباحها . وهذه الأنظمة

ترحب بالتواجد العسكرى على أراضيها كضامن لأوضاعها البوليسيه الداخليه – سواء كان تواجد مباشر أو من خلال تسهيلات أو مناورات عسكرية مشترك ... إلخ – « إن رفض تأييد مثل هذه النظم القمعيه إنما يعنى المغامره بتأييد بدائل إقتصاديه ديمقراطية . إن مبادرات مثل تلك التى فى نيكاراجوا اليوم تشكل تهديداً مباشراً للمصالح القويه للولايات المتحده الأمريكيه . فى إستثمار الشركات الإحتكاريه . كما تشكل تهديداً غير مباشر بوصفها مثلاً يحتذى لنشاط شعب يشترك فى إعادة توزيع القوة الإقتصادية والسياسية فى وطنه » . (٢١)

كما أن البنك الدولى لا يبدى أدنى تردد فيما يتعلق بإقراض منتهكى حقوق الإنسان ، بل هو فى الواقع كما لو كان يكافئهم ، تم تخصيص ما يقرب من ربع مجموع قروض البنك الدولى للسنة الماليه ١٩٧٩ إلى أربع حكومات ذع صيتها لإنتهاكها المنظم لحقوق الإنسان (البرازيل ، أندونسيا ، كوريا الجنوبيه ، الفلبين) كما تلقت أربع دول كانت تعانى من سيطرة العسكريين على السلطه أو فرض الأحكام العرفيه هى (أورجواى ، شيلى ، الفلبين ، الأرجنتين) تلقت منذ أوائل السبعينات قروضاً بزيادة قدرها سبعة أمثال حتى عام ١٩٧٩ ، بينما لم تزد قروض البنك الدولى للدول الأخرى ، إلا بمقدار ثلاثة أمثال فقط . (٢٢)

٤ ـ الرابحون والخاسرون من المعونه الأمريكيه :

لم يستفد الشعب المصرى فى غالبيته من تلك المعونه ، بل هو الذى يتحمل عبئها ويسدد أقساطها وديونها، لقد إستفادت الفئات والطبقات العليا ، ممثلة فى الرأسماليه الكبيره والبيروقراطية والطفيليه بشكل رئيسى وأساسى ، كما أن الطبقات الوسطى إستفادت أيضاً من تلك المعونه ، ولقد دفع الفقراء والكادحين وهم أكثر من ٩٠٪ من جملة سكان الشعب المصرى ،

عبء هذه المعونه ، والفئات التى إستفادت بشكل مباشر من المعونه هى :

(أ) الفئات المنتميه إلى الرأسماليه الكبيره :

تتمثل أهم الشرائح والفئات الإجتماعيه التى إستفادت بشكل مباشر من تدوير أموال المعونه الأمريكيه داخل الإقتصاد المصرى ، والتى تحتل أعلى درجات سلم توزيع الدخل فى مصر كما يلى : (٢٣)

– المقاولون الذين يقومون بأعمال الإنشاءات والتركيبات التى يتطلبها تنفيذ برنامج المعونه الأمريكيه فى مصر .

– الإستشاريون وأصحاب المكاتب الإستشاريه والهندسيه والقانونيه والإقتصاديه والمحاسبيه الذين يقومون بإعداد الدراسات والتصميمات وصياغة العقود والقيام بالخدمات الفنيه الخاصة بتنفيذ برنامج المعونه الأمريكيه .

– المتعهدون والتجار الذين يقومون بتوريد المعدات والمهمات والأدوات والسلع اللازمة لوضع برنامج المعونه الفنيه موضوع التنفيذ .

– رجال الأعمال الذين توافرت لهم التسهيلات الإئتمانيه التى منحتها المعونه الأمريكيه للقطاع المصرفى المصرى .

ومن الملاحظ أن الأعمال الإستشاريه والتنفيذيه المرتبطة ببرنامج المعونه الأمريكيه فى مصر تنفذ عن طريق بعض كبار رجال الأعمال المصريين فى قطاع الأعمال ويتعاونون على أساس المصالح المشتركه مع نظرائهم الأمريكيين فى هيئات ومؤسسات أمريكيه مختلفه . بالإضافه إلى ظاهرة تكرار ورود أسماء بعض مكاتب إستشاريه مصريه محدودة إرتبط أصحابها بجمعية رجال الأعمال المصريين التى نشأت عام ١٩٧٧ ، كأحدى جماعات المصالح وذلك فى كثير من الأعمال الإستشاريه المرتبطه بالمعونه

الأمريكية .

(٣) الفئات المنتميه إلى الطبقه الوسطى :

يدخل فى عداد هذه الفئات التى إستفادت من تدفق أموال المعونه الأمريكيه كل من : (٢٤)

- بعض كبار موظفى الحكومه ومديرى الإدارات العليا والوسطى فى القطاع الحكومى ، - البيروقراطى تحديداً - .

- بعض الباحثين الأكاديمين الذين إنخرطوا فى الأبحاث المشتركه فى كافة مجالات الحياه ، وأصبح هناك قطاع مقاولات فى البحث العلمى يوازى قطاع المقاولات فى الإنشاءات ، وظهرت فئه جديده ، مقاولى الأبحاث ، والمقاولون من الباطن ، وكبار البحاث ،، وبروليتاريا البحث العلمى - تلك الفئه التى تقوم بجمع الماده والأعمال المتدنيه كالنسخ والتبيض ... لخ .

- الموظفون المصريون الدائمون والمؤقتون لدى هيئة المعونه الأمريكية فى مصر .

- الموظفون فى المشروعات المموله من المعونه الأمريكيه خلال مراحل إنجاز المشروعات .

(د) الشركات المتعدية الجنسيه :

إن الشركات دوليه النشاط كقوه من قوى الإختراق ، هى شركات بدأت تتغلغل من خلال مشروعات عربيه أو دوليه ، وأصبحت تخلق قاعده تكنوقراطيه مصريه ، وإستنزفت خير الطاقات ، سواء فى العمليات الإستشاريه أو القطاع المشترك . هذه الكفاءات التى تربت فى أحضان القطاع العام والتجربه الوطنيه ، كلهم الآن ، وأبناؤهم يجرى إستنزافهم ، وإعادة هذه العمليه من خلال هذه المشروعات .ناهيك عن الدور المدمر

للشركات المتعدية الجنسية فى تيسير عملية الذوبان فى النظام الرأسمالى العالمى ، وربط الأطراف بحزام من القيود التى تجعل دائماً دول الأطراف - التخوم - فى علاقة تابعه ومستسلمه لدول المركز . وتأتى بعد كل ذلك قضية الديون لتضيف بعداً جديداً فى تدعيم آليات التبعية .

(هـ) الديون :

قفز الدين الخارجى من ٢,٩ مليار فى عام ١٩٧٣ ، إلى حوالى ١٩,١ مليار دولار فى عام ١٩٨٣ . وهذه الأرقام تشير فقط إلى الديون المدنيه ، وتستبعد الديون العسكريه ، كما إنها تتعلق فقط بالديون التى تضمنها الحكومه المصريه ، وتستبعد الديون القصيرة التى تكون مدتها سنه أو أقل ، كما إنها تستبعد إلتزامات الدوله تجاه صندوق النقد الدولى ، ولذا فإن الأرقام الحقيقيه أكثر من ذلك بكثير ، وتصل تقريباً حسب أقل التقديرات إلى حوالى ٤٠ مليار دولار فى عام ١٩٨٦ .

ولقد بلغت نسبة مدفوعات خدمة الدين إلى إجمالى الصادرات المصريه حوالى ٢٤,٥ مليون جنيه ١٩٧٤ . وقفزت إلى حوالى ٣٤,٠ مليون جنيه عام ١٩٨٣ . وبلغت نسبة مدفوعات خدمة الدين إلى الناتج القومى الإجمالى حوالى ٤,٦٪ عام ١٩٧٤ ، ووصل حوالى ٦٪ عام ١٩٨٣ . (٢٥) والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن بتحدى كبير هو : إذا كانت مصر تدفع الآن ما نسبته ٦٪ من الناتج القومى الإجمالى وفاء لخدمة أعباء ديونها الخارجيه ، فما هو إذن معدل النمو السنوى الذى يتزايد به هذا الناتج ، إن عبء الدين الخارجى يلتهم حقاً ثمار التنمية فى مصر ، ويعمق الفقر والبؤس فى الشارع المصرى . ولقد تطور تفاقم الديون الخارجية كما تشير البيانات والإحصاءات المتاحه ، ففى نهاية عام ١٩٧٥ ، يعلن وزير الإقتصاد المصرى

فى مجلس الشعب يوم الأثنين ٢٩ ديسمبر عام ١٩٧٥ عن ديون مصر الخارجيه كما يلى : (٢٦).

١ ـ الدين الخارجى :

بلغت الديون الخارجية المدنيه حوالى ٢٧١٧,٨ مليون جنيه ، منها ٢٢١٨,٦ مليون جنيه بالعملات الحره و ٤٩٩,٢ مليون جنيه مع دول الإتفاقيات (أى الدول التى ترتبط معها مصر بإتفاقيات دفع فيما يتعلق بتسوية المعاملات الدوليه بينهما) . أما الديون العسكرية ، فتقدرها الصحافه العالميه بحوالى ٦-٧ مليار دولار أمريكى ، أى ما بين ٢,٥ و ٣ مليار جنيه مصرى (بسعر صرف الجنيه فى عام ١٩٧٥ . وقد تغير مرتين منذ هذا التاريخ فى إتجاه تخفيض القيمه) .

٢ ـ الدين الداخلى :

بلغ إجمالى الدين الداخلى فى نهاية سبتمبر عام ١٩٧٥ حوالى ٥٢٧٣ مليون جنيه (بزيادة قدرها ٦٧٥ مليوناً عن بداية العام) وكان إجمالى دين مصر : ١٠٩٩٢ مليون جنيه ، أى ما يساوى الدخل القومى فى ٣ سنوات .

– وفى ديسمبر عام ١٩٧٨ وصل الدين العام الخارجى حوالى ٩٩٧٠ مليون دولار (أى ٧٣,٣٪ من إجمالى الناتج المحلى لعام ١٩٧٨) وتصل أقساط السداد إلى حوالى ٩٠٠ مليون دولار ، والفوائد المدفوعه إلى حوالى ٣٩٠ مليون دولار ، وتصل نسبة خدمة الدين إلى الصدرات السلعيه والخدميه حوالى ٢٣,٧٪ وفى ٣١ يونيو عام ١٩٧٩ ، يصل إجمالى الدين العام الخارجى حوالى ١٤٩٠٠,١ مليون دولار أمريكى أى ما يعادل ٧٨,٨٪ من إجمالى الناتج المحلى .

– وفى يونيو عام ١٩٨٠ ، يصل الدين العام الخارجى حوالى ١٢٦٤٦ مليون دولار ، وتصل أقساط السداد فى عام ١٩٧٩ حوالى ٨٤٣ مليون دولار ، والفوائد حوالى ٤٢٨ دولار ، وتكون نسبة خدمة الدين إلى الصادرات السلعيه والخدميه حوالى ١٧,٨٪ ، وتصل نسبة خدمة الدين إلى الصدرات السلعيه والخدميه فى المتوسط حوالى ٢٠٪ . ولقد أدى كل ذلك إلى فقدان السيطره على شروط تجدد إنتاج ذاتى للمجتمع ، وإلى الغوص فى رمال التبعيه المتحركه .

وإذا كانت هذه المشكلات المتفاقمه من جراء سياسة النظام السياسى المعبر عن مصالح وطموحات الرأسماليه المصريه برمتها فى فترة السبعينات ، فهل هناك أدنى أمل فى إنقاذ للوطن بقيادة الرأسمالية المصريه ؟ وهل مازالت هذه الرأسمالية قادره على إنجاز مهامها الوطنيه والديمقراطية ؟ لقد أخفقت فى الستينات من تحقيق المشروع الوطنى القومى ، وها هى فى السبعينات والثمانينات تتحالف مع أكبر أعوان لها ، أعداء الأمس ، هم حلفاء اليوم . وليس هذا فقط ، بل إنها فى علاقة حميمه مع الرأسماليه العربيه ، وتعيش فى كنف ورعاية الرأسماليه العالميه بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية . إن هذا السؤال – القضية – كان ومازال مثار خلاف وجدل بين القيادات الفكرية والوطنيه ، ولاسيما الماركسيه منها .

(٤) إنتهاء الدور القيادى للرأسماليه الوطنيه :

إن عصر « النهضة البرجوازيه » قد إنتهى وإستكن داخل متاحف التاريخ ، وإنقضى عهده إلى لا رجعه . والمعولون على مجرد « بعض إيجابيات النهج الرأسمالى » يعيشون فى أوهام ويخدعون الجماهير . فلئن كانت الدول الصناعيه المتقدمه ، تحافظ على بعض تقاليد وإيجابيات الليبراليه البرجوازيه ، نتيجة ظروف خاصة بها ، وبتطورها الإقتصادى

والإجتماعى والتاريخى وتراثها ، فإن البرجوازيه المصريه ولدت شوهاء ، عاجزة عقيمه ، تشربت سلبيات الرأسماليه (فى عصر أزمتها) دون إيجابيتها . ولعل آخر إختلاجات المحتضر جاءت فى صوره نظم « رأسماليه الدولة الوطنية » كمنعرج فى الخط البيانى المنحدر الهابط ، وفورة وقتيه قصيرة النفس ، حررت جزئياً بعض عناصر قوى الإنتاج بما حققته من إنجازات . (٢٧) ولكن البرجوازيه البيروقراطية التى نمت فى كنفها تبنت أسوأ وأحقر ما فى النهج الإجتماعى من مفاهيم وممارسات ، وولدت أبشع صور الإرتزاق والطفيليه المفرطه والفساد والعفن ، وأفرزت أكثر « الأيديولوجيات » إبتذالاً وإنحطاطاً ، بإعتمادها على السلطه وأجهزتها ونفوذها وتسهيلاتها كمصدر للتراكم والإثراء السريع السهل ، وأستعيض عن المثل والتقاليد لعصر النهضه البرجوازيه ، بأخلاقيات اللصوص وقطاع الطرق ، وسقطت الحياه الفكريه والثقافيه والتربويه فى مستنقع الإرتزاق والتزيف للسلطه .

إن محاولات « ترشيد » النظام ، وصحوات الإتجاهات الأكثر « إستناره » والأقرب إلى « الوطنيه » قد تغور وتتأجج فى بعض المراحل – بدرجات تقل حدتها مع تتابع الأزمات ومرور الزمن – لكنها سرعان ما تعود للإنحراف داخل الحلقه المفرغه الخبيثه ، لأن أزمة الرأسماليه أصبحت مستعصيه – بل مستحيله الحل – ولسوف تنكسر بعض حلقات « الحكم الجاهلى » ويسقط مرحلياً ، هنا ، أو هناك (فالظاهرة عامة وشامله) وترتفع شعارات ووعود وعهود بعهد جديد من الإصلاح والنهضه ، وسوف يتخلل مسار السلطه البرجوازيه تعرجات ، ولكنها لن تؤثر على المنحنى المتدهور إلى الحضيض .

وفى نهاية هذا الجزء ، لا نملك إلا أن نؤيد رأى الدكتور محمد دويدار

، فى إنتهاء الدور المنتج للرأسمال المصرى ، بمعنى إنه لم يعد لرأسمال المصرى دور قيادى فى تطوير قوى الإنتاج فى داخل مصر . ونقصد هنا تحديداً الرأسماليه المصريه ككل وليس شريحه يمكن تسميتها بالطفيليه أو غير طفيليه . فالإتجاه السائد للدوله الممثله لرأس المال هذا بشرائحه المختلفه ، أصبح إتجاهاً ريعياً ، ومن ثم لا دور له فى الثوره الوطنيه ، ولم يعد هناك فى هذه المرحلة التاريخيه إمكانية الفصل بين ثوره وطنيه وثورة إجتماعية ، وإنما قد تداخلت الإثنتان فى هذه الآونه . وبمعنى آخر ، أن آخر الأنفاس الوطنيه لرأسمال المصرى برزت على الساحه فى الخمسينات والستينات ، وعام ١٩٥٢ لم يكن بداية لمرحله جديده ، وإنما كانت لمرحلة قديمه ، بدأت على الأقل مع الحرب العالميه الأولى ، وتمثل آخر الأنفاس الوطنيه لرأس المال المصرى . (٢٨)

وملاحظة أخيره ، أن هذ الإنتهاء للدور المنتج لرأس المال المصرى يتم فى إطار القضاء على تسييس المجتمع المصرى منذ الخمسينات . فمنذ ثلاثين سنه ، كانت هناك محاولات منظمه للقضاء على تسييس المجتمع ، وإحتكار الدوله للحياه العامه ، وإبعاد المصريين عن هذه الحياه ، وإحتكار التنظيم السياسى ، إلا في إطار ما تراه الدوله وما يحقق مصالحها .

كان هذا ، هو حال الواقع المصرى فى السبعينات ومازال ، تحالف طبقى يعبر عن تزاوج العلاقة بين المصالح الطبقيه له فى الداخل وعلاقتها بالمصالح الطبقيه للنخب السياسيه فى دول العالم الرأسمالى - الأمريكى تحديداً ، تدهور للحياه على كافة الأصعده ، شلل فى بنية المجتمع ، زيادة فى حدة التفاوت الطبقى ، ترف وإسفاف فى جانب ، وفقر ومعاناه فى جانب آخر ، ٥٪ من إجمالى السكان يحصلون على ٢٠٪ من إجمالى دخل المجتمع ، و ٧٥٪ من إجمالى السكان ، يحصلون على ٤٠٪ من إجمالى الدخل .

القومى ، أصبحت حياة المواطنين شبه مستحيله فى وطنهم ، وعليهم قبل أن يغادروا مقاعد الدراسه بالجامعه أو المعهد أن يبحثوا عن سبيل للهجره ، والعمل خارج الوطن ، سعياً وراء الرزق . وبقى القطاع الكبير الذى يبيع قوته وجهده اليومى فى سوق العمل ، فى ظل شروط بالغة القسوة ، وقطاع كبير من موظفى الدوله - الصغار - غير القادرين على قيادة تاكسى بعد إنتهاء العمل أو العمل فى سوبر ماركت ، كوقت إضافى لتحصيل دخل يعين على الحياه فى حدها الأدنى ، سباق رهيب للحصول على لقمة العُيش ، أشبه بقطيع من السمك إلتف حول سنارة الصياد التى لا يوجد بها سوى طعم واحد لإصطياد فريسة واحدة ، كل ذلك ما تم ويتم على صعيد الحياة الإجتماعيه والإقتصاديه للمواطن المصرىُ ، والتعليم كحق وإحتياج وأداه لتحرير العقول من قيود السلطه والزمان ، ليس ببعيد عن تلك المأساه الشامله . وفى الجزء التالى سوف نرى كيف كان التعليم نفسه أحد أدوات وآليات التبعيه ، ومحاولة لدعم الإستقرار بإعادة إنتاج العلاقات الإجتماعيه بما هى عليه . لم يكن التعليم كحلم أمام المواطن المصرى للإنعتاق من الفقر والبؤس وتحقيق حراك إجتماعى يعينه على الحصول على وظيفة يشق لها حياة جديدة أو مساعدة الأسرة الفقيرة . كيف كان التعليم وسياسته وسط تلك الأيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى خلال عقد السبعينات والثمانينات ؟

ثانيا : الأيديولوجيا السائدة ... والسياسه التعليميه :

لم يكن التعليم غائباً أبداً عن توجهات النظام السياسى وأيديولوجيته طوال الفتره المشار إليها ، بل كان حاضراً فى عمق وعى النظام السياسى ، على إعتبار أنه أحد أجهزة الدوله الأيديولوجية والتى تسير بواسطة الأيديولوجيا ، وعلى إعتبار إنه موضوع كل اسره مصريه ، تنشغل به

وتنفعل معه . وكانت الجذور الجنينيه لسياسة التراجع ، قد تم وضعها فى الستينات ، وتم الحصاد فى السبعينات والثمانينات ، من خلال سيناريوهات عديده ، بدأت « بتقرير اللجنه الوزاريه عن سياسة التعليم عام ١٩٦٥ » ومروراً بمؤتمر عام ١٩٧١ » التعليم وبناء الدوله العصريه وتقرير « تطوير وتحديث التعليم فى مصر » عام ١٩٨٠ ، وإنتهاءً بتقرير «إستراتيجية تطوير التعليم فى يوليو ١٩٨٧ » . كانت هذه التقارير والمؤتمرات والإستراتيجيات تهدف فى جملتها إلى تطويع التعليم وجعله أداه أيديولوجيه ، تحقق مصالح طبقيه معينه . ولم يعد حقاً أو وسيله للإرتقاء الإجتماعى بل أصبح عبء يثقل كاهل الطلاب وأسرهم . وسنتعرض فيما يلى لتلك السيناريوهات العديده ، إلى جانب القرارات والتصريحات الوزاريه والإجراءات التنفيذيه المعبره عن سياسة التعليم وتوجهاته خلال عقد السبعينات والثمانينات ، لنرى كيف كان التعليم أحد أهم بنود الخطاب السياسى ، وكيف ترجمت سياسته لتفيد فى النهايه القادرين على تكلفته بعد تخلى الدوله عن دورها فى توفيره وتوسيعه وتعميمه ليستفيد منه الفقراء والكادحين وغير القادرين على تحمل مصاريف التعليم الخاص والأجنبى .

(أ) ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسى :

قبل الدخول فى عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطويره خلال عقد السبعينات والثمانينات ، يجدر بنا أولاً أن نقف على مفهوم " ديمقراطية التعليم " ، على إعتبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقيه لديمقراطية النظام السياسى ، والذى إستمد شرعيته فى الحكم من خلال " التعدديه السياسية " التى روج لها وتبناها خلال العقدين الماضيين . وعلى إعتبار أن ذلك مكسب شعبى يميز النظام السياسى فى تلك الحقبه عن خصائص النظام السياسى خلال عقد الخمسينات والستينات . ونحن هنا ليس مناط بنا الخوض فى

كشف وتحليل مدى صدق شعار : التعددية السياسية " وترجمته فى الواقع الإجتماعي والسياسى المصرى ، بقدر ما نحن مطالبون بإن نتعرض لمفهوم " ديمقراطية التعليم " بإعتباره جزءاً أصيلاً من شعار " التعددية السياسية " ومن بنية النظام السياسى السائد .

فى النظم الرأسماليه المتخلفة والتابعة ، والتى عانت كثيراً من السيطرة الإستعماريه المباشرة فى حقب سابقه على الإستقلال السياسى والإقتصادى يتحدد شعار "ديمقراطية التعليم "فى إطار الحركة العامه للصراع الإجتماعي والسياسى فى المجتمع، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمى برمته دوراً طبقياً تجاه التصفيه والفرز الإجتماعى ، بحيث لا يتوفر التعليم العالى والعام إلا لأبناء الصفوة والميسورين مالياً .. وذلك على إعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الإستعمار المباشر ، حينما كانت الروابط مباشرة وعلنية ، ولكن فى فترة التبعية وفى إطار النظام الرأسمالى العالمى حيث تكون الروابط خفية ومن خلال وكلاء وشركات متعددة الجنسية ، يظل التعليم يلعب نفس الدور ولا سيما فى غياب الدور الشعبى والجماهيرى فى فضح هذا الدور وكشف أسراره . وفى التعددية السياسية والتى من المفترض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والإجتماعيه فى المجتمع بأشكال للعمل الجماهيرى المباشر ، حيث يناط بها كشف هذا الدور وفضحه ، وطرح البديل الجاد الذى يحقق العداله الإجتماعيه فى الحياة وفى التعليم . هنا يتحدد لديمقرايطة التعليم معنى أولياً ، هو ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله ، أمام أوسع الفئات الشعبيه ، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحه والمحرومه منه أصلاً بحكم وضعها الطبقى بالذات .

غير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط فى تعميمه ، وإن كانت تستلزم بالضرورة تعميمه ، والفارق كبير بين العمليتين . وقد يتخذ هذا

الشعار فى البدء ، فى بنيه إجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم ، بسبب إنتشار الأمية فى فئات واسعة ، قد تكون متزايدة ، فى أثناء الطبقات الكادحه فى الريف بشكل خاص ، إلا أن من الخطأ حصره فيه ، أى فى معناه هذا . فتعميم التعليم فى المرحلة الإبتدائية وحتى الإعدادية أو الثانويه ، فى إرتباطه العضوى بعملية التحدد المتوسع للرأسمال ، وبالتالى لعلاقات الإنتاج القائمة يفترض فى الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحققه . (٢٩) معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخص فيه كل فئه إجتماعيه بقدر وبنوع معينين من المعرفه يحددهما وضعها الخاص فى عملية الإنتاج الإجتماعى ، أى المكان الذى تحتله فى إطار علاقات الإنتاج القائمة .

فتعميم التعليم إذن يقضى على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الإجتماعى فى إطار التجدد المتوسع للرأسمال ، إنما هو لا يقضى مطلقاً على التفاوت القائم فى التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الإجتماعية ، بل بالعكس ينطلق منه ويكرسه ، أو قل ليكرسه وهنا يكمن الطابع التضليلى " للديمقراطية " البرجوازية فى ميدان التعليم .

إن ديمقراطية التعليم ليست فى تعميم هذا التفاوت الطبقى فيه ، بل فى القضاء عليه بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكادحه من إستخدام المدرسه والجامعه منها بشكل خاص للوصول إلى معرفة خصت بها الطبقة المسيطرة أبناءها ، بإقامة مختلف السدود المنيعه فى وجه أبناء أعدائها الطبقيين . فالقضاء على التفاوت الطبقى فى التعليم ، كحصر التعليم الجامعي مثلاً فى أبناء الطبقة المسيطرة ، لا يكون بإبطال عملية التعليم نفسها أو " بهدم الجامعة" بل بهدم السدود التى تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحه ، أى بوضع الجامعة فى متناول هذه الطبقات وأبنائها . (٣٠) وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية فى البناء الطبقى لنظام التعليم القائم فى

مصر . كما أن هذا يعد أحد المفاهيم الأساسية لديمقراطية التعليم الحقيقية بعيداً عن الزيف البرجوازي والتبعي والسائد .

ثم أن لديمقراطية التعليم مفهوم ثان غير هذا الرفض وهذا الفضح لمبدأ التصفيه الطبقيه . فدور التعليم فى تأمين تحقق هذه العملية من تجدد علاقات الإنتاج ، لا يقتصر على إقامة السدود المنيعه فى وجه الطبقات الكادحه وأبنائها بشكل تتأبد فيه سيطرة الطبقة المسيطرة بتجددها المستمر ، بل هو يكمن أيضاً فى إخضاع تطور الوعى الإجتماعى عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة الأيديولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعى كل فئه إجتماعيه حسب ما يتطلبه وضعها الإجتماعى فى علاقات الإنتاج القائمة من وعى أو أشكال محددة من الوعى ، أى حسب ضرورة بقائها المؤيد فى وضعها الطبقى هذا .

وفى ضوء هذا الدور الأيديولوجى والطبقى للتعليم ، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم ، معنى تحرير التعليم ، وبالتالى تحرير المعرفه من سيطرة أيديولوجية الطبقة المسيطرة ، وتعديل المناهج والبرامج التعليميه ، أى إصلاح التعليم فى أفق التحرر من هذه السيطرة الأيديولوجية ، وإلغاء التفاوت الطبقى فى المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التى حرمت منه زمناً طويلاً بحكم وضعها الطبقى والإجتماعى.

(ا) سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليميه : ١٩٧٤ - ١٩٨٩

من خلال ما قدم لمفهوم ديمقراطية التعليم فى علاقته بديمقراطية النظام السياسى نستطيع أن نبلور ملامح السياسة التعليمية التى طرحت ونفذت خلال عقد السبعينات والثمانينات ، محاولين فيما يلى من صفحات أن نختبر صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة ، متخذين بعد " ديمقراطية

التعليم " بعداً أساسياً فى التحليل والقياس ، ومحوراً جوهرياً للشروحات الواردة ، وذلك على إعتبار أن ديمقراطية التعليم هى بوصلة التوجيه فى هذا الجزء من الدراسة .

لقد طرح خلال العقدين الماضيين ثلاث ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربيه والتعليم ، حددت الملامح الرئيسيه للسياسة التعليمية ، كانت الورقة الأولى فى مطلع السبعينات بشأن " التعليم وبناء الدوله العصريه " ثم تلتها الورقة الثانيه فى عام ١٩٨٠ بشأن " تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه " ، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥ بشأن " السياسة التعليمية فى مصر" ثم الورقة الأخيره ، وهى الأكثر وضوحاً وجرأه ، حيث أن الورقات السابقة ظلت مترددة حيال قضايا ديمقراطية التعليم ومجانيته ، إلا أن الورقة الأخيره " إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، يوليو ١٩٨٧ " ، كانت أكثر هذه الرؤىء شجاعة وكشفاً للمستور ، حيال تحويل التعليم كسلعه ورفع الدعم عنه ، وذلك تنفيذاً لنصائح وتوجيهات البنك والصندوق الدوليين . وتعبيراً عن تردى الأوضاع الإقتصاديه والإجتماعيه ، إنها الورقة التى إنسجمت مع بنية النظام السياسى الرأسمالى ، ودورانه فى فلك التبعيه للنظام الرأسمالى العالمى .

ففى ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، والتى طرحها الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير التعليم حينذاك ، نجد فى ص ١١ ، ١٢ تحت عنوان " مقومات السياسة العامة للتعليم فى مصر " ، ما يلى : (٣١)

– أن التعليم الحديث نظام حياة ، يمتد بإمتداد حياة الفرد ، ويرتبط بتغير دور الفرد فى المجتمع .

– أن التعليم الحديث ، وإن كان نظاماً له مقوماته الخاصة ، إلا أنه جزء من النظام الإجتماعى كله ، وهو إذ يتأثر بالأنظمه الأخرى فى المجتمع

، يؤثر فيها أيضاً وذلك يقتضى بالضرورة أن تراعى إستراتيچيات وخطط تطوير التعليم تشابك وتداخل العلاقات بين التعليم وغيره من الأنظمه الأخرى فى المجتمع .

وفى نفس الورقة ص ١٨ نجد أن المبادىء الأساسية الموجهة لحركة التعليم فى مصر ما يلى : (٣٢)

– التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية : لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية مجرد تكافؤ الفرص وإيصال خدمات التعليم لكل فرد ، وتمكين هذا الفرد من النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته الذهنيه ، وإنما يعنى أيضاً ما هو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديمقراطية .

– التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج : من المسلم به أن التعليم ينبغى النظر إليه فى إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية . وتواصل الورقة سرد الإنجازات : ومع إستجابة نظام التعليم لكل من الطلب الإجتماعى والإقتصادى عليه ، إنتشر إنتشاراً واسعاً يتحول – حقاً وعدلاً – من تعليم للقله أو الصفوه إلى تعليم شعبى للكثرة .

– زيادة معدلات التنمية الإقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج .

– ترشيد التعليم ورفع كفاءته وقدرته على الإستجابة السريعة لمتطلبات التنمية السريعة والمتغيرة ، وربطه بالحاجة الحقيقية لخطط التنمية ، حتى لا يكون هناك فائض من الخريجين فى تخصصات معينه أو نقص فى عددهم فى تخصصات أخرى .

كما أننا نجد فى الورقة الصادره فى عام ١٩٨٥ تحت عنوان " السياسة التعليمية فى مصر " بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلى :

(٣٣)

– الإرتفاع التدريجى بقدرة النظام على الإستيعاب ، وصولاً إلى الإستيعاب الكامل فى إطار أوضاع ونظم تعليميه مناسبة ، تحقيقاً وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وهو من أهم مبادىء الديمقراطية ، وضماناً لحق المواطن فى التعليم وإشباعاً لحاجته إلى التربية ، وهى حاجة إنسانية أساسيه .

– أن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الإنسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكلفة الدولة لكل مواطن بإعتباره واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد فى المجتمع .

– أن التعليم فى مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجانى فى مراحله المختلفه بما يحقق العدل الإجتماعى وسد الفجوة الإقتصادية والثقافيه بين المواطنين وفى مختلف البيئات الريفيه والحضريه .

– أن نشر التعليم – على أوسع نطاق بإعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن – له دور جوهرى فى العمل على إرساء المبادىء الديمقراطية وترسيخها .

– أن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التى تعى الصالح العام .

كما نجد أيضاً فى الورقة الأخيره (إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر) والتى طرحت فى يوليو ١٩٨٧ ، وحازت على دعم وتشجيع من القيادة السياسية ، نجد أن أهم محاور الإستراتيجية فى توجيه السياسة

التعليميه ما يلى : (٣٤)

- زيادة فعالية ديمقراطية التعليم .
- التوسع فى التعليم الفنى والإرتفاع بمستواه .
- حسن إعداد المعلم وتأهيله .
- توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله .
- زيادة فعالية الإداره التعليمية والجامعية من خلال ديمقراطيتها .

ولا شك أن كل تلك الإستراتيچيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته ، تكاد تكون متشابهة ، بل إننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمنى - إلى حد ما - بينهما ، وتصدرت قضية " ديمقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الإستيعاب " أهم بنود تلك السياسات ، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مفردات تلك السياسات ، ولكننا بصدد إختبار صحة تلك المفردات والمقولات التى غلب على خطابها الطابع الإنشائى والبيانى ، وإستخدمت لفظه ومفهوم ديمقراطية التعليم لضرب المكاسب التى تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكادحين ، نحن سنحاول أن نرصد حركة الواقع الفعليه ، والتى إزدحمت بالعديد من التناقضات التى أبطلت تلك الكبسولات المهدئه ، والتى حاول خبراء التربية ورجال السياسه - أيديولوچية النظام - أن يضعوها فى كوب العسل ، وسنفرد فى نهاية الدراسة معالجة خاصة - نقدية - للإستراتيچية الأخيره ، لأنها أتت بحق معبرة عن أيديولوچيو النظام السياسى - أيديولوچية التبعية - وكانت الإجراءات والقرارات التالية لها تدعيماً لتحويل التعليم إلى خدمة تقدم على طبق من فضه لأبناء الأغنياء وحرمان الفقراء منه . ولعل السطور القليه التاليه تبين ذلك .

(ب) مظاهر غياب ديمقراطية التعليم :

هناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية فى النظام التعليمى ، منها على سبيل المثال ، غياب المشاركة الشعبيه والوطنيه فى رسم السياسة التعليمية ذاتها ، وفى صنع القرار التعليمى ، وفى أسلوب الإدراه التعليميه ، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية ، حيث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء - الموظفين - التكنوقراط ، ومن مظاهر إنعدام ديمقراطية التعليم أيضاً قضايا الرسوب والتسرب والإستيعاب - التمدرس - والمجانية وتكافؤ الفرص التعليميه وإزدواجية النظام التعليمى ... إلخ ونحن هنا سوف نعرض للقضايا الأخيره فقط (الإستيعاب - التمدرس - والتسرب والرسوب والمجانية) بإعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديمقراطية التعليم والتى هى فى ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعدديه السياسيه للنظام السياسى .

١ - الإستيعاب - التمدرس :

بصدور التقرير الخاص بسياسة التعليم فى عام ١٩٦٥ ، والذى حاول أن يوائم بين سياسة التعليم وخطط التنمية ، تم طرح الأفكار الجنينيه لمحاولة " ترشيد التعليم" والحد منه بحجة وجود أعداد زائده عن الحاجة فى بعض التخصصات . وأعلن أن عام ١٩٧٠ سيكون عام الإستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين سن السادسه ، إلا أن الدوله لم تستطع أن تحقق الإستيعاب الكامل ، لا فى عام ١٩٧٠ ، ولا فى غيره ، وللآن . وحسب إحصائيات وزارة التربيه والتعليم - مع التحفظ الشديد عليها - لعام ٧٧ / ١٩٧٨ ، بلغت نسبة الإستيعاب ٨١,٩٪ . وأن نسبة الإستيعاب بالمدارس الرسمية والمعانه بلغت ٧٢,٩٪ من جملة الملزمين (٦ - ٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٤,٧٪ (٣٥) وهذه النسب تهبط فى الريف عنها فى المدن وفى الأحياء الشعبيه والقرى التى لا توجد بها مدارس

إعدادية . ولا شك أن أكثر من ثلث الأطفال فى سن الإلزام لا تجد الدوله لهم مكاناً فى المدرسه الإبتدائيه ، أما أبناء الأسر الميسوره فتقصد بهم مدارس الحضانه ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية ، ويترك أبناء الفقراء للشارع ، حيث لا يجدون ثمناً لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات . (٣٦)

وهذه النسب السابقة فى إنخفاض مستمر ، ففى تصريح للدكتور مصطفى حلمى وزير التعليم لجريدة أخبار اليوم فى ١٩٧٩/٩/١٥ يقول : بالرغم من التوسع الكبير فى التعليم الإبتدائى وإستيعابه لما يقرب من ٤,٣ مليون طفل يمثلون ٧٥٪ من مجموع أطفالنا فى سن ٦ - ١٢ نسه . إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل فى هذه السن لا يتلقون أى تعليم نظامى . كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والإناث ، حيث تصل نسبة الذكور إلى ٦٠٪ بينما لا تتجاوز نسبة الإناث ٤٠٪ ، كما أن ٥٠٪ من مدارس المرحلة الإبتدائيه تعمل بنظام الفترتين . وفى المرحلة الثانويه بلغ عدد طلاب التعليم الثانوى العام حوالى ٤٤٣ ألف طالب ، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفنى ، أى بنسبة ٤٧ : ٥٣٪ ، إلا أن الضغوط الشعبيه والسياسيه المستمرة بالإضافة إلى التوسع فى التعليم الخاص تحول دون تضييق أبواب التعليم الثانوى العام . وكذلك يضم التعليم الجامعى والعالى نحو ٤٠٠ ألف طالب يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر ١٩ - ٢٢ سنه ، وسيكون عام ١٩٨١ عام الإستيعاب الكامل !! (أخبار اليوم ٧٩/٩/١٥).

وفى تقرير عن تطوير وتحديث التعليم والذى قامت به اللجنة المصرية الأمريكية الصادر عام ١٩٨٠ ، نجد أن نسبة الإستيعاب فى التعليم الإبتدائى حوالى ٦٨,٢٪ ونسبة الإستيعاب فى التعليم الإعدادى حوالي ٥٨٪ ، أى أن ٣٢٪ من شريحة العمر (٦ - ١٢) ، ٤٢٪ من شريحة العمر (١٢ - ١٥) ليسوا فى المدارس . ومعنى هذا أن هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلاً فى أى مدرسة ، وهى نسبة ذات دلالة فى مجتمع تعداده ٤٠ مليون ، كما

يؤكد على ذلك التقرير نفسه . (٣٧)

والجدول التالى يوضح نسب الإستيعاب فى الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفئة العمر ٦ – ١٨ سنه ، ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم يذكر لجهود الدولة ونظامها السياسى نحو تحقيق الشعار الذى رفع خلال العقدين الماضيين ، من تحقيق الإستيعاب عام ١٩٧٠ ، ثم فى عام ١٩٨١ وإعمالاً لمبدأ ديمقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب ، وهى القطاعات المحرومه منه أصلاً .

جدول رقم (١)

يوضح نسبة إستيعاب التلاميذ بالمدارس فى الفئات العمرية من ٦ – ١٨ سنه بمراحل التعليم المختلفه للعام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ (٣٨)

الفئه العمريـــــــة	عدد الأفراد فى الفئه العمريه	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين فى المرحلة ٪
من ٦ – ١٢ سنه (الحلقة الإبتدائيه) من ١٢ – ١٥ سنه (الحلقه	٧,٠٤١,١٨٥ ٣,٤٢٨,٤١٦	٥,٦٨٠,٥٢٨ ٢,٠٠٠,٠٨٧	٪٨٠,٦٨ * ٪٥٨,٣٥
جملـــــــة المرحلة الأولـــى	١٠,٤٦٩,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	٪٧٣,٣٥
من ١٥ – ١٨ سنه (المرحلة الثانويه)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	٪٤٨,٠١

* هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى المقيدين بالتعليم الإبتدائى .

وبقراءة الجدول السابق ، قراءة سوسيوتربويه ، يتضح لنا مدى إخفاق السياسة التعليميه عن إستيعاب الأطفال الذين يجب إستيعابهم فى فئات عمرهم فى المراحل الدراسية المختلفه . ففى المرحلة الإبتدائيه بلغت نسبة

الإستيعاب ٨٠,٦٨٪ أى أن هناك حوالى ٢٠٪ من أطفال فترة العمر من ٦ – ١٢ سنه خارج جدران المدرسه ، وهو ما يعادل حوالى ٢,٥ مليون طفل ، يلقى بهم فى الشارع أو الورش ، أو يكونوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجتمع ، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم ، أما الأغنياء فإن نظام التعليم ترك لهم الحضانات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى لا يكون مصيرهم ، مصير الفقراء ، وفى المرحله الإعداديه ككل ، بلغت نسبة الإستيعاب حوالى ٥٨,٣٥٪ أى أن هناك حوالى ٤٢٪ من جملة الأطفال فى سن ١٢ – ١٥ خارج جدران مقاعد الدرسة وهو ما يعادل ١,٥ مليون ونصف طفل ، ناهيك عن أعداد المتسربين والتى تصل أحياناً وحسب أقل الإحصائيات تفاؤلاً ما بين ١٥ – ٢٠٪ . وفى المرحلة الثانويه تصل نسبة الإستيعاب حوالى ٤٨٪ ، أى أن هناك ٥٢٪ من جملة عدد التلاميذ فى هذه السن ١٥ – ١٨ سنة خارج معاهد الدراسة ، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانويه عن إستيعابهم . وهذا يعنى بعبارة أخرى ، أن عدد الأطفال المنخرطين فى نظام التعليم ما قبل الجامعى يعادل ١٣ مليون طفل ، ولا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون ، وأن هناك خمسة ملايين طفل أخفق نظام التعليم وسياسته عن إستيعابهم على مدى عقدين من الزمان ، وعلى الرغم من المعونات والقروض والدعم والتبعية للنظام الرأسمالى ، إلا أن كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئاً ، ولكنها وحدها هى التى تتحمل عبء تلك الديون .

ولو عقدنا مقارنة بين عامى ١٩٨٢/١٩٨٦ ، سنجد أن الإحصائيات الرسمية الصادره عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التاليه :

لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإبتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى

١,٨٤١,٠٨٥ طالب ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالى ٦٦٦,٦٠٠,٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامع حوالى ٩,٠٢٨,٣٦٥ ، وذلك فى حين أن الطلاب الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنه ، وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشره مليوناً وربع مليون (٣٩) .

يتضح لنا أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعاهد العلم والمعرفه الأساسية ، ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم فرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى (وهى نسبة قريبه من إحصائيات ١٩٨٥/٨٤) ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الإقتصادية المتدنيه والقاسيه للأسر الفقيرة ، بمعدل ٢٠ - ٢٥٪ فى المرحلة الإبتدائية وحدها لقفز الرقم إلى حوالى ستة ملايين بدلاً من خمسة ، ولا شك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية .

وفى عام ١٩٨٦ نجد الصوره على ما هى عليه تقريباً ، أى أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود ، وهو إتاحة الفرصة لمن لهم حق الإلتحاق بالنظام التعليمى ، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإبتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى ٢,٢٧٠,٣٣٥ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالى ١,٩١١,٣٤٠ ، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والعالى حوالى ٦٦٦,٦٠٠,٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمى من أوله إلى منتاه حوالى ١٠,٨٨٨,٢٣٧ وفى المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنة

نهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ ، زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢ ، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائه ألف ، فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر من ٦ - ٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ . أى أنه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفه الأساسيه نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفره لهم ، لكى يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة فى عملية صنع القرار وتدعيم البينه الإقتصادية والسياسية . (٤٠)

وفى آخر الإحصائيات الصادره عن وزارة التربيه والتعليم لعام ١٩٨٧/٨٦ . (٤١) تؤكد أن نسبة الإستيعاب قد إزدادت من ٨٢,٥٪ عام ١٩٨٢/٨١ إلى حوالى ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦ . وفى تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة ، وقبل أن نوضح أسباب ذلك يجدر نبا أن نذكر أنه لا توجد بالخطه الخمسية ١٩٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ تعريف لتعبير - الملزمين - ويبدو أن المقصود هم من بلغوا سن السادسة فى أول أكتوبر ، مع أن الملزمين فى الحقيقة يكونوا أقل من السادسة بشهور قليلة ، ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الإبتدائيه ، وهم فى سن السابعة ، وبالطبع فإن المقصود من تضييق تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة . وهكذا يمكن الوصول إلى هذه النسبة الوهميه ٩٦٪ ولعل أبلغ دليل على ذلك ما ورد فى تقرير وزير التربية والتعليم - الدكتور أحمد فتحى سرور - (إستراتيچية تطوير التعليم فى مصر) من أن أعداد المقبولين فى الصف الأول الإبتدائى لعام ١٩٨٧/٨٦ إذا أضيف إليها عدد المقبولين فى المعاهد الأزهرية الإبتدائيه لنفس العام ، نجد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين فى نفس العام . ومعنى هذا أن نسبة القبول فى الصف الأول فاتقت ١٠٠٪ ،

وبالطبع فإن السبب فى هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملزمين بقصرهم على من بلغوا السادسة بالضبط فى أول أكتوبر . (٤٢)

وإذا كان النظام السياسى غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديثه خلال العقدين المنصرفين ، من تحقيق نسبة إستيعاب تقارب ٩٥٪ ، فإن إخفاقه فى ذلك يأتى تحت مبررات واهيه ، وهى عدم وجود إمكانات مادية وماليه ، وأن هناك فائضاً من الخريجين . لقد بلغت ميزانية التعليم لعام ١٩٧٧ حوالى ٢٨٠ مليون جنيه تمثل نحو ١٢٪ من إجمالى الميزانية العامه للدوله (فى حين أنها فى دول أخرى مناظره لذات الظروف الإقتصاديه لا تقل عن ٢٠٪ (٤٣) وفى عام ١٩٨٨ بلغ إجمالى ما ينفق على التعليم حوالى ٢ مليار جنيه بما يعادل ٩٪ من إجمالى الميزانية العامة للدوله ، وهى نسبة ضئيله جداً للإنفاق على التعليم لا تصل إلى ربع ما ينفق على القوات المسلحه ، والتعليم لا يقل أهمية عنها فإذا كان يناط بالقوات المسلحه الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجين ، فإن التعليم هو القادر على توعية وتثقيف الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحه .

٢ ـ التسرب :

والقضية ليست فى قدرة النظام التعليمى على الإستيعاب فقط ، فهناك بعد آخر هو التسرب ، الذى يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الإقتصاديه والإجتماعيه والمدرسيه والتى تخص الأسر الفقيره دون سواها .. والإحصائيات الرسميه فى ذلك تشير إلى :

– أن ظاهرة التسرب من الظاهرات التى تواجهها المدرسة الإبتدائيه بصوره أكثر وخصوصاً فى القرى عنها فى المدن ، وتبرز هذه الظاهره فى الأحياء الشعبيه من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل ، وتنخفض أو تكاد فى الأحياء الراقيه والمرتفعة الدخل . كذلك فإن هذه الظاهره أكثر ظهوراً فى

القرى البعيده عن مواقع المدرسة ، وبصفة خاصة فى القرى النائيه ، كما أنها أكثر وضوحاً بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين الأوساط محدودة الدخل .

- كما تؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦ على ما يلى : (٤٤)

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤٪ . أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦٪ وأبناء الموظفين ٦,٧٪ . وأن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد ٢٢٪ ، يلى ذلك الأسر التى عددها ٧ فأكثر والتى عددها ٣ ، حيث تبلغ فى كلا الحالين ١٥,٤٪ وأقل نسبه فى الأسر التى عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧٪ وتتفاوت فى القرى المختلفه .

- أن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الإقتصادى والإجتماعى له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حاله واحه لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥٪ لذوى الدخل المتوسط ٥٦,٢٪ لذوى الدخل المنخفض .

- أن حجم التسرب فى التعليم الأساسى لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالى الأطفال فى سن الإلزام (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعلم الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصه + تلاميذ المعاهد الأزهريه الإبتدائيه والإعداديه = ١٥ مليون - (٧,٢٤٣,٩٩٨ + ٣٣٦,٧٣٤ + ٢٣٦,٤٠) = ١٥ مليون طفل - ٧,١٨٧,١٣٣ ومعنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسى (من مرحلة العمر ٦ - ١٥ سنه) تعادل (٢٥٪ من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام فى البلاد) (٤٥) وفى دراسة للمركز القومى للبحوث التربويه والبنك

الدولى – مارس ١٩٨٠ ، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الإبتدائى ٢٩٪ بنين ، ٣٣٪ بنات (الأهالى ١٩٨٣/١١/٢) .

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب – حسب بيانات الوزاره – من التعليم الإبتدائى تعانى منها الأسر الفقيرة ٤٠٪ من عدد السكان ، وسكان الأحياء الشعبيه والفقيره ، حيث أن دواعى التسرب إقتصاديه وإجتماعيه بالدرجة الأولى ، وتنتفى فى الأحياء الراقيه حيث يسكن أصحاب الثروه والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات .

٣ - المجـــانية :

وفى ظل هذا المناخ يأتى الهجوم على المجانيه بإعتبارها سبب مشكلات التعليم المصرى فيصرح وزير التربيه والتعليم الدكتور مصطفى كمال حلمى بترشيد المجانيه وفرض رسوم على الطلاب الراسبين وعدم السماح لهم بإعادة السنه الدراسيه ، بدعوى أن هذه نتائج مؤتمرات علميه وسياسيه للتطوير شارك فيها خبراء من أمريكا وأوربا وكليات التربيه فى مصر ويؤكد الوزير فى نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين ، حيث أن إستقراراً نسبياً فى إعداد المقبولين بالجامعات خلال السنوات الثلاثة الأخيرة (٨٢ – ١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالبه كل عام رغم تزايد أعداد الناجحين فى الثانويه العامه . ولقد إنخفضت أعداد المقبولين بصورة ملحوظة فى عدد من الكليات على رأسها كليات الطب ، التى إنخفض عدد المقبولين بها خلال ست سنوات من ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أى أقل من ٥٠٪ . وفى الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ آلاف . وفى

الزراعه من ٧٠٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام ١٠/٤/١٩٨٥) .

ومع تزايد الهجوم على المجانية ومحاولة الحد منها ، عقدت جريدة الأهرام ندوه ضمت لفيف من رجالات الدوله وخبراء التربيه ، ومؤيدى إلغاء المجانيه ، وفيها إقترح مدحت كاظم وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الإداريه ، ترشيد المجانيه ، فالدولة ملزمه بتقديم الخدمة التعليميه المجانيه فقط للدارس المقبل على التعليم بحماس وجديه !! وإقترح تقيد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره ، لأن الدوله لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين !؟ وتم إقتراح عقد إختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسى بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الأكادمى يتفق مع قدراتهم . وإختصار التعليم الثانوى العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الإستعداد لهذا النوع من التعليم الذى يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للإلتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبه أصحاب القدرات المناسبه لنوعية الدراسه بالكلية . هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام ١٣ . ٢٠ ، ٢٧/١/١٩٨٤) .

وفى دراسة نشرها البنك الدولى عام ١٩٨٦ ، إقترحت ما يلى لإنقاص تكلفة التعليم وتمويله : (٤٦)

– الحد من إنفاق الدولة على التعليم العالى ، وتوجيه الإنفاق نحو التعليم الذى يحقق عائداً إجتماعياً كبيراً .

– لا مركزية الإدارة التعليميه للتعليم العام والتوسع فى إنشاء المدارس الخاصه .

– الحد من بقاء تلاميذ المرحله فى ذات الصف والإكتفاء بنقلهم دون إمتحان ، والسماح للراسبين فى الصف الثالث فى دخول المسارات العملية

والفنيه المقترحه .

– عدم السماح مطلقاً للحاصلين على الثانويه العامه بأداء الإمتحان لأكثر من مره لتحسين المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهنى والفنى لهم . وكذلك الحد من تحمل الدولة عبء مصروفات لا تدخل فى صميم العملية التعليميه مثل دعم الكتاب الجامعى والمدن الجامعيه ومكافآت المتفوقين.

وتحاول إستراتيچية تطوير التعليم الأخيره (يوليو ١٩٨٧) التأكيد على أن المجانيه هى سبب عدم وصول الخدمه التعليميه إلى مستحقيها الحقيقين كمدخل للإجهاز عليها نهائياً ، بعد أن تم التخديم على تلك التوجهات الأيديولوچية إعلامياً بشكل جيد . ففى ص ٨٨ يتناقض مع ما ورد فى ص ١٤٨ ، حيث يقول التقرير : ولا يجوز الحد من المجانيه كأسلوب لتمويل التعليم ، فإسقاط المجانيه عن الراسبين لا يكون إلا لأن حق التعليم المجانى مناط بالقدرة الذهنية ، وأنه ليس من المنطقى أن يتمتع الراسبون بهذا الحق من حيث الكم . لأن المجانيه تعنى أن أبناء المجتمع على إختلاف طبقاته لهم الحق فى التعليم ، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدره الماليه ، وإنما التميز فقط فى القدرات الذهنيه !؟ وواقع الأمر أن مجانية التعليم كمبدأ دستورى ، لا بد لها من ضمانات حتى تتحقق كاملة ، فإن كثافة الفصول بسبب قلة المبانى المدرسية وقصوره الخدمات التعليمية ، لا تحقق الهدف من مجانية التعليم بوصفها أسلوباً لتمكين الفرد من التعليم ، ومن ناحية أخرى فإن إنتشار آفة الدروس الخصوصية قد أرهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانية شعاراً ناقص المضمون ، ولهذا فإن وقفه جادة حازمة لا بد من إتخاذها لكى تصبح المجانية ضماناً لوصول الحق فى التعليم الحقيقى للجماهير !؟ .

بهذه الطريقة الملتويه يحاول التقرير أن يسقط المجانيه عن الفقراء ، ففى الوقت الذى يعترف فيه بأن كثافة الفصول ، وندرة المبانى المدرسية ، وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية - المدرسه الموازيه - والتى يتمتع بها فقط القادرين عليها مالياً والقادرين على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدرتهم الماليه ، بأنها العائق فى وصول المجانية ، يعترف أيضاً فى ذات الوقت أن المجانية هى التى قادت إلي كل ذلك . كما أن التقرير يستند إلى مقوله قديمه أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها فى إسقاط حق المجانيه عن الفقراء ، والمقوله هى : أن القدرات الذهنيه التى يتم بموجبها توزيع الطلاب وإنتقائهم ، ولا شك أن القدرات الذهنيه هى فى أساسها قدرات إجتماعيه وثقافيه ، وترتبط بالأصل الإجتماعى والمحيط الثقافى للطلاب ، كما أن الإختبارات التى تقيس تلك القدرة ترتبط بالمحيط الثقافى لواضعيها .

أن وجود ظاهرة الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة والتعليم الأجنبى ، يعنى أن القادرين مادياً وحدهم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفة . أما غير القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم ، مع أن المجانية تقررت لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية . صحيح أن من بين الطبقات الفقيرة من يبزغ ويتفوق ، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز ، بينما القادر الكسول نيسر له كل شئ بما فى ذلك تقديم خدمة تعليميه له ؟

(٢) تكافؤ الفرص فى الحياة والتعليم :

(أ) مدارس اللغات والخاصة والاجنبيه :

يشكل التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات إهداراً أساسياً لديمقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص التعليميه ، كما يشكل ثنائية فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياه ، ومن الأفراد . فكما أن هناك نمطين من الخبز ونمطين من الثانويه العامه ونمطين من المواصلات ،

أصبح وإستقر فى الوجدان أن هناك نمطين من الثقافه ، ثقافة العوام وتتولاها المدارس الرسمية ، وثقافة الصفوة وتتولاها المدارس الخاصة والأجنبيه ومدارس اللغات .. ولقد إهتمت السياسة التعليميه خلال العقدين المنصرمين إهتماماً زائداً بهذا النوع من التعليم على إعتبار أنه تعليم للنخبه وأولادها وتدعيم للروابط بين نخب بلدان المركز فى شكل توحد ثقافى ومعرفى وأيديولوچى .

إن توحيد التعليم وتأكيد طابعه القومى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليميه لكل المصريين بغض النظر عن قدراتهم الماليه وموقعهم الطبقى ، كان أحد أهداف القوى الوطنيه المصريه منذ ما قبل عام ١٩٥٢ بوقت طويل . ويكفى فى هذا الإطار أن نذكر مؤلف طه حسين – مستقبل الثقافه فى مصر – فى نهاية الثلاثينات ، وأن نتذكر أن مجانية التعليم الإبتدائى والثانوى ١٩٤٤ – ١٩٥١ ، والتوسع فى مجانية التعليم الجامعى والعالى كانت أحد منجزات حكومة الوفد السابقة على الثورة مباشرة . وقد كان من الطبيعى أن تواصل الثوره نفس المسيرة فتقرر مجانية التعليم الجامعى أيضاً . وأن يتم فى إطار إجراءات التمصير وإستعادة سيطرة مصر على مواردها إخضاع المدارس الأجنبيه المنتشرة فى مصر لسيطرة وزارة التربية والتعليم لتأكيد قومية التعليم فيها وأن تتخذ العديد من الخطوات لتمصير كثير من المدارس الأجنبية وإن بقيت تتميز بتعليم اللغات فيها .

ولأسباب سياسية معروفة بقيت الجامعه الأمريكيه لتمثل إستثناءً وخروجاً على القاعده الأساسيه ، وهى مصريه التعليم فى كل مستوياته ، وقد وجدت الفئات الإجتماعيه ذات النفوذ وذات القدرة الماليه فى هذا الإستثناء مخرجاً مريحاً من التطبيق الصارم لمبدأ تكافؤ الفرص عند القبول

فى الجامعات المصريه . وفى عهد السادات تم رفع التحفظ على شهادة الجامعة الأمريكية ، وإعتبرت شهادتها مساويه لمؤهلات الجامعه المصريه ، بعد أن كان غير ذلك . وبالرغم من ذلك بقى هذا الإستثناء لا يشكل خطوره كبيره ، إلا بعد أن بدأ عصر الإنفتاح الإقتصادى وعودة البنوك الأجنبيه والشركات الأجنبية وبدأ التغلغل الأجنبى وإستخدام اللغات الأجنبيه فى مجال الأعمال ، حتى المصريه منها ، وذلك بالمخالفة للقوانين المصريه السائده حتى منذ قبل ثورة ١٩٥٢ . (٤٧)

ولقد أدى كل ذلك إلى الإقبال المتزايد على مدارس اللغات والمدارس الأجنبيه والخاصة والعودة إلى إزدواجية فى التعليم فى مصر ، حيث يعمل المتميزون فى هذا المجتمع على إستمرار تأكيد تميزهم وتميز أبنائهم وإعادة إنتاج أنفسهم عن طريق التعليم الأجنبى والإلتحاق بالجامعات الأجنبيه وعلى رأسها الجامعه الأمريكيه فى القاهره.

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاقد مع عدد من مدرسى اللغه الإنجليزيه البريطانين بالتدريس للغة الإنجليزية فى مدارس اللغات وبعض مدارس التعليم العام فى القاهرة والأقاليم ، على الرغم من تزايد عدد خريجى أقسام اللغة الإنجليزية بالجامعات المصريه والجامعات الإقليميه !؟ وعلى الرغم أيضاً من إرسال بعثات من مدرسى اللغه الإنجليزيه لإنجلترا للتدريب على تدريس اللغه الإنجليزيه . والسؤال لماذا تفتح وزارة التعليم باب إستيراد المدرسين الأجانب ؟ وما الجدوى من تلك التجربه رغم تكاليفها المرتفعه حيث يصل أجر المدرس – المشكوك فى كفاءته – إلى حوالى ألف جنيه مصرى شهرياً ! (الأهرام ١٩٧٩/٩/١٣) .

وتواصل السياسة التعليمية نفس النهج ، حيث طلب الدكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم الإستعانه بمدرسين من إنجلترا وفرنسا إلى جانب المصريين لرفع مستوى الأداء بالمدارس الخاصه !؟ وقوبل هذا الطلب بردود فعل متباينه ، بعضها يؤيد والآخر يعارض بدعوى أن ذلك لن يفيد العملية التعليمية ، وربما يكون ضاراً أكثر منه نافعاً ، إضافة إلى فتح الباب أمام مزيد من إرتفاع المصروفات المدرسية . لماذا المدرس الأجنبى فى مصر !؟ وكيف نضمن أن يكون عنصراً نافعاً يثرى العملية التعليمية والتربويه ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يكون منافساً للمدرس المصرى (الأهرام ١٩٨٨/١/٤) أليس هذا دليلاً قاطعاً على أن الأيديولوچية السائده فى الخطاب السياسى أيديولوچية التبعية وتجذرها بشكل لا يقف عند حد المنهاج المدرسي والمضمون المعرفي ، بل إلى حد إستقدام المعلمين الأجانب.. وليس لنا تعليق بعد ذلك . (٤٨)

ولو حاولنا أن نتعرف على حجم التعليم الخاص بمصروفات ، نجد أنه يضم نسبه لا بأس بها من الطلاب ، فقد بلغت نسبة المقيدين به عام ١٩٨٧/٨٦ ، منسوبة إلى جملة المقيدين بكل أنواع التعليم فى نفس المرحلة كالآتى : (٤٩)

- ٥ , ٥٪ بالحلقة الإبتدائيه
- ٧٥ , ١٪ بالحلقه الإعداديه
- ٥٠ , ١٤٪ بالثانوى العام
- ١٤٫٦١٪ بالثانوى التجارى

ونلاحظ عدم مساهمة هذا النوع من التعليم فى التعليم الفنى الصناعى والزراعى أو المهنى وقصيره على التعليم النظرى فقط !؟

وإلى جانب المخاطر الوطنيه والقوميه التى ترتبت على وجود الثنائيه فى النظام التعليمى ، إلا أن الأمر كان إستجابة طبيعيه للتناحر الطبقى ولوجود طبقتين أساسيتين فى المجتمع ، الفقراء والمعدمين ، والأثرياء ورجال الأعمال والتجارة ، وكان لزاماً على نظام التعليم أن يستجيب للطلب الإجتماعى ، ومن هنا فإن السياسه التعليميه كانت معبرة عن بنية النظام السياسى وتوجهاته ،ولعل نتائج إمتحانات هذه المدارس خير دليل على تمايزها الطبقى وترسيخها للتناحر فى المجتمع . ففى نتائج عام ١٩٨٥ ، إحتفظت مدارس اللغات لطلابها بأكبر عدد من أوائل الثانويه العامه بين جميع المدارس على مستوى الجمهورية ، وبالقسمين العلمى والأدبى ، وجاءت مدارس الحكومه فى المركز الثانى .

ففى القسم الأدبى إحتلت مدارس اللغات المراكز الأولى بنسبة ٩٧٪ وجاءت المدارس الحكومية فى الدرجة الثانيه بنسبة ٧٠٪ وفى شعبتى العلوم والرياضيات بلغت نسبة النجاح ٨٩٪ فى المدارس الأجنبيه لغات ، وبلغت النسبة فى المدارس الحكومية ٦٨٪ (الأهالى ١٩٨٦/٧/٣٠) ومن هنا توضح الأرقام ظاهرة تقدم المدارس الأجنبية لغات على المدارس الحكومية ، وتفوق الأغنياء على الفقراء ، وأصبحت المسألة من يدفع أكثر يتفوق أكثر ! .

كذلك فإن عدد المتفوقين الأوائل فى المدارس الخاصه واللغات يتجاوز عدد المتفوقين فى المدارس الرسميه بمعدلات عاليه لا تتناسب مع أعداد الطلاب فى هذه المدارس وحسب البيانات التى نشرتها صحيفة الجمهورية فى عددها الصادر فى ١٩٨٨/٦/١٣ عن نتائج الشهادة الإعداديه فى محافظة القاهرة ، نجد أن إدارة مصر الجديدة التعليمية قد حصلت على المركز الأول بين الإدرارات التعليميه الأثنتى عشره فى المحافظة ، وكانت الأولى فى المحافظة من المدرسه النموذجية فى مصر الجديدة ، ومعلوم للكافه مستواها الإجتماعى والإقتصادى والثقافى بالنسبة لمعظم مناطق

القاهره الأخرى .

- ومن بين العشرة الأوائل ، فى هذه الإدراه التعليميه ثلاث من مدارس اللغات الخاصه ، وأن نسبة النجاح فى المدارس الرسميه ٨٠,٥٪ وفى المدارس الخاصة بمصروفات ٨٨,٨٪ وفى مدارس اللغات ٩٩,٦٪ .

- وفى الإدارة التعليميه بالوايلى كان من بين المتفوقين من العشره الأوائل سته من خريجى المدارس الخاصه ومدارس اللغات وجاءت نسبة النجاح فى المدارس الرسميه ٥٨,٥٪ وفى الخاصه بمصروفات ٨٤,٧٪ ومدارس اللغات ٩٦,٤٪ .

- وفى إدرارة عابدين التعليميه جاء سبعة من العشرة الأوائل من خريجى المدارس الخاصه ومدارس اللغات ، وفى إدارة غرب القاهره جاء كل العشره الأوائل من المدارس الخاصه ومدارس اللغات ، وفى إدارة شبرا التعليميه كان عدد المتفوقين من المدارس الخاصه ومدارس اللغات ٩ وفى إدارة الزيتون ٤ وفى مصر القديمة ٣ وفى جنوب القاهره ٣ .

- وفى نتيجة الثانويه العامه لعام ١٩٨٩ ، فازت المدارس الرسميه بسبع مراكز من العشرة الأوائل بالقسم العلمى وثلاثة بالقسم الأدبى . وحصلت مدارس اللغات والخاصه على سبعة مراكز فى القسم الأدبى وثلاثة بالقسم العلمى ، وكان الأول من مدرسة سان جورج الخاصة بإدارة مصر الجديدة (الأهرام ١٢/٨/١٩٨٩) .

وفى هذا السباق لا بد من الإشارة إلى موقف الثانويه الإنجليزيه جى . سى . أيه والتى لم يستطع النظام السياسى ولا وزارة التعليم إتخاذ قرار حاسم تجاهها ، ومثلت بؤره للصراع بين أهل الثروه والسلطه والتكنوقراط ،

ومازالت تمثل رمزاً ساطعاً لغياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليميه . وعلى الرغم من قرار المجلس الأعلى للجامعات بقبول نسبة ١٠٪ من خريجي چي . سى . أيه ، فإن هذه النسبه مرتفعه جداً وليست ظالمه كما يدعى أصحاب المصالح ، لأنها ضعف الناجحين فى شعبة العلوم وستة أمثال الناجحين فى الثانويه العامه ، بمعنى أن كل طالب مصرى نجح فى الثانويه العامه فى عام ١٩٨٨ لديه فرصه ١,٧٪ فقط لدخول كلية الطب بينما الحاصل على شهادة أولاد الذوات لديه فرصة ١٠٪ !!

ولكن كيف كان يتم توزيع طلاب (چى . سى . أيه) على الكليات المصريه ، طبقاً لإحصائيات المجلس الأعلى للجامعات الرسمية سنكتشف أرقاماً مذهله ، سنجد أن الطلاب الحاصلين على چى . سى . أيه ، ويتركز قبولهم فى كليات القمه خاصة الطب والهندسة ، وفى القاهره والأسكندريه بالذات ودون المحافظات الأخرى . وبأرقام تقلب كل الموازين فى هذه الكليات ، وتضرب جميع أصوات المنادين بتخفيض أعداد المقبولين فى هذه الكليات بسبب طابور الباطله من الخريجين الآن . لقد كانت نتيجة القبول لعام ١٩٨٨ بشهادة چى. سى .أيه الآتى :

نجح فى العام الماضى فى شعبة العلوم من الثانويه العامه المصريه ٥٤ ألف طالب وطالبه ، ثم قبول ٢٥٠٠ ألف طالب منهم فى كليات الطب بنسبة ٤٠,٦٪ من إجمالي عدد الناجحين . أما الحاصلون على شهادة چى . سى أيه فى العام الماضى ١٩٨٨ فقد كان ١٤٢١ طالب وطالبه فقط تم قبول ٥٥٧ طالباً منهم فى كليات الطب أى بنسبة ٣٩,٤٪ من عدد الناجحين كما تم قبول ٧٧ طالباً فى كلية طب الأسنان من بين ١٤٢٢ ناجحاً فى چى . سى أيه ، مع أن المقبولين بها من الحاصلين على الثانويه العامه لم يزد عن ٢٧٣ طالباً من بين ٥٤ ألفاً وفى كليات الصيدله تم قبول ٩٤ طالباً من الحاصلين

على چى . سى . أيه من إجمالى ما تم قبوله من الحاصلين على الثانويه العامه المصريه ، لم يزد على ٦٤٧ طالب وطالبه (جريدة الحقيقه ، ١٩٨٩/٩/٢).

وتتكشف الحقائق الأغرب ، عندما نجد أن طب القاهره وحدها قبلت ٤٠٥ من طلاب الثانويه العامه وأضيف إليهم خارج الأعداد المقرره من قبل المجلس الأعلى للجامعات ٣٢١ طالب وطالبه من الحاصلين على چى . سى . أيه ، بنسبة ٧٩٪ من إجمالى عدد المقبولين لطب القاهره وحدها من الحاصلين على الثانويه العامه المصريه . وفى طب عين شمس تم قبول ٣٥٤ طالب حصلوا على الثانويه العامه و ١٧٦ من طلبة چى . سى . أيه وطب الأسكندرية ٤٤٦ من الثانويه العامه و ٤٨ طالب من چى . سى . أيه أما فى كليات الهندسة فقد تم قبول ٤٦٤ طالب بهندسة القاهرة من الحاصلين على الثانويه العامه شعبة الرياضيات ، أضيف إليهم ١٨٠ طالباً من الحاطلين على چى . سى . أيه بنسبة ٣٨,٣٪ من إجمالى ما تم قبوله فى كلية الهندسة من الحاصلين على الثانويه العامه وفى هندسة عين شمس قبل ٤٠٢ طالباً من خريجى الثانويه العامه و ٨٦ طالباً من چى . سى . أيه ، وهندسة الأسكندرية قبلت ٤١٩ من طلاب الثانويه العامه و ٥٢ طالباً من طلاب چى . سى . أيه . (جريدة الحقيقه ١٩٨٩/٩/٢) .

وإذا نظرنا إلى ما تم قبوله فى كليات القمه فى عام ١٩٨٨ من الحاصلين على چى . سى . أيه سنجد أن ٨٥,٣٪ من الناجحين فى هذه الشهادة وإجمالهم ١٤١٢ قد إلتحقوا بكليات الطب والهندسة وطب الأسنان والصيدلة والإقتصاد والعلوم السياسيه والإعلام ، والنسبه الباقيه ذهبت إلى كليات التجاره والعلوم .

وهكذا نجد أن مدارس التعليم الخاص ومدارس اللغات الخاصة قد جاءت نسب النجاح فيها أعلى من المدارس الرسميه بما يقارب عشرين نقطه

فى مصر الجديده وبما يقارب ٣٨ نقطه فى الوايلى وليس لدينا تعليق بعد هذه الأرقام التى تتحدث بصراحه عن غياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فى التعليم وفى الحياة ، لأن فرصة العمل المتاحة بعد التخرج سوف تكون لصالح خريجى هذه المدارس دون غيرها . ولا يفوتنا أن الإمتحان العام والمقررات الدراسيه موحدة بين المدارس الرسميه والخاصه ، إلا أن مجريات الأمور فيما عدا ذلك تتم خارج نطاق السياده للوزاره فى معظم الحالات من حيث تكوين المقومات الشخصية للمواطن المصرى . (٥٠) ولعل ذلك يتم فى الوقت الذى يتمايز الوضع الطبقى وتتفاوت الدخول بين أفراد المجتمع ، حيث أن أفقر ١٠٪ من سكان مصر يحصلون على ٢٪ فقط من الدخل القومى ، وأغنى ١٠٪ يحصلون على ٣٣٪ . وقد وصل عدد المليونيرات إلى ٢٥٠ ألف مليونير . وتوجد حوالى ١٢٠ مليار دولار مهربه إلى الخارج (المصور فى ١٩٨٨/١١/٢٤) ألا يحق لنا بعد ذلك أن نقول بكل إطمئنان أن التعليم إستجاب لمطالب الفئات والقوى الإجتماعيه المسيطره والتى تملك الثروه والسلطة فى مصر . وأنه لم يكن هناك تناقض بين توجهات النظام السياسى والسياسة التعليميه فى العقدين الماضيين .

(ب) التعليم الفنى وديمقراطية التوزيع :

لا جدال فى أهمية التعليم الفنى فى أى مجتمع يتطلع إلى تطوير إنتاجه ، وتحقيق قدر أكبر من الإستقلال والإعتماد على الذات ، ولا جدال أيضاً فى أن توافر تعليم فنى سليم هو أحد الشروط الضرورية – وإن كانت غير كافية – لإستزراع تقنيه محليه ، ولفتح أفاق الإبداع الوطنى فى الصناعة والزراعة . ولكن السؤال الذى يطرح نفسه بإلحاح شديد هو : لماذا هذا الإلحاح من جديد ، بل فى بلد مثل مصر على قضية التعليم الفنى ؟ هناك أسباب مباشرة وأسباب قديمة لهذا الإلحاح . وفى مقدمة الأسباب المباشرة أن كثيراً من

الأقطار العربيه غير النفطية – ومنها مصر مثقلة بخدمة دين خارجى كبير ، بحيث أن خدمة هذا الدين من فوائد وأقساط ترهق الأداء الإقتصادى للبلاد ، وتقتطع نسبة كبيرة من حصيلة الصادرات ، وفى كثير من الأحيان تعجز هذه الأقطار عن ملاحقة كل هذه الأعباء فتتوقف عن السداد ، وتطالب الدائنين بإعادة جدولة خدمة الدين ، لكن هذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال الإتفاق مع المؤسسات الماليه الدوليه (صندوق النقد والبنك الدوليين) على ما يسمى الإصلاح الإقتصادى المحلى ، أى إتباع " روشته " الإصلاح الإقتصادى التي يضعها الصندوق والبنك لدول العالم الثالث ، وفى مقدمتها خفض الإنفاق الحكومى على الخدمات . ومن هنا يبدأ الحديث عن سياسة تضييق القبول فى الجامعات وفى التعليم الثانوى العام ، وفتح أبواب التعليم الفنى على مصراعيها ، تحت وهم أن التعليم الفنى أقل تكلفة من التعليم العام . وأن خريجى المدارس الفنيه لا يواجهون مشكلة البطاله التى يواجهها خريجوا الجامعات .(٥١) والمذكره السريه التى قدمتها الحكومه المصريه للدائنين تقول بصريح العباره : " إن تغييراً جريئاً فى نظام التعليم يجرى ، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل بإحتياجات سوق العمل وأن خطوات هامه إتخذت لإصلاح التعليم ، وإصلاحات إضافيه سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومه فى تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد للإقتصاد . (الأهالى ١٩٨٩/١/١١) .

أما الأسباب القديمه فتتعلق بقضية تخلف التقنيه المحليه ، وتزايد الإعتماد على التقنيه الأجنبيه التى قد لا يلائم ظروف الإنتاج المحليه وخصوصياته . ولقد صرح وزير التعليم – د . أحمد فتحى سرور – " بأن العلوم قد إستقرت وأن التقدم لا يتحقق عن طريق العلم ، لكنه يتحقق عن طريق التقنيات والتطبيقات التكنولوجية " (المصور يونيو ١٩٨٨) ولكن هذه صوره غير حقيقيه وغير صادقه ، والهدف منها تمهيد الأذهان لمزيد من

الإهتمام بالتعليم الفنى على حساب التعليم النظرى .

أن الإهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ليس أمراً معيباً أوسيئاً فى حد ذاته ، ولكن الصوره التى عرض بها الأمر فى - إستراتيچية تطوير التعليم ، يوليو ١٩٨٧ - والوثائق الأخرى صوره مزعجه ، وهي تدعم فكرة المسارات على مستوى التعليم الإعدادى ، حيث سيكون هناك المسار المهنى من الإعدادى ، والمسار المهنى مختلف عن المسار الأكاديمى الذى يؤهل الطالب للتعليم الثانوى العام ، ويؤهله بعد ذلك للتعليم الجامعى . والاشكال الأكبر هو أن نحدد إتجاه الإنسان طوال حياته المقبله على أساس الأداء الذى يقوم به فى هذه المرحله المبكره جداً من حياته .(٥٢) أن الشئ الأكيد أن هذه المسارات المهنيه تصطبغ بالصبغة الطبقيه ، حيث أن أولاد القادرين ستتبع كافة الوسائل التى تمكنهم من عدم الدخول فى هذه المسارات ، وأولاد الفقراء هم الذين لا يجدون أمامهم سوى الدخول فى هذه المسارات المهنيه ، لفقدانهم القدرة الماليه التى تعينهم على تجاوز الدخول فيها .

إن الإحصائيات توضح لنا أن ما يقرب من ثلثى تلاميذ التعليم الفنى هم الملتحقون بالتعليم التجارى ، حيث بلغت أرقام المستجدون فى عام ١٩٨٥/٨٤ ١٥٩,٤٤٨ ألف طالب وطالبه مقابل ٣٤,٨٥٥ للتعليم الزراعى و ٩٠,٠٥٥ للتعليم الصناعى . كما أن التعليم التجارى لا يمت للإنتاج الصناعى والزراعى بصله ، كما يوضح تقرير اللجنه المصريه الأمريكيه عن التعليم الصادر عام ١٩٨٠ . فإذا كان طالب التعليم الصناعى يكلف الوزاره سنوياً فى المتوسط ١٢٢ جنيهاً ، وطالب التعليم الزراعى ١٥٦ جنيهاً ، بينما يكلف طالب الثانوى العام ١٠١ جنيه . ومعنى هذا أن التعليم الفنى فى مستواه المتواضع الحالى ، أكثر تكلفة من التعليم العام . ولقد قدرت وزارة التعليم عام ١٩٧٩ إنها فى حاجة إلى ٢٠٠ مليون جنيه لتطوير التعليم

الثانوى الفنى بالأسعار القائمه آنذاك ، وهو ما يصل إلى أكثر من ٥٠٠ مليون جنيه بأسعار اليوم .(٥٣) وهذه الحقائق توضح أن تطور التعليم الفنى يقدم حلاً لمشكلة الحد من الإنفاق فى التعليم ، وفق نصائح صندوق النقد والبنك الدوليين ، هو بمثابة الجرى وراء سراب من الأوهام وأن القضية الأساسية هى حرمان أبناء الفقراء من مواصلة التعليم العام والجامعى والزج بهم فى التعليم الفنى ، الذى كان ومازال يحوى أقل الفئات الإجتماعيه دخلاً .

ففى إحدى الدراسات الأكاديميه التى أجريت حول (المستوى الإقتصادى والإجتماعى لآباء طلاب التعليم الفنى) أشارت البيانات إلى أنه فى شعبة البراده فى المدرسه الثانويه الميكانيكيه مثلاً : نجد أن أكثر من ٤٥ ٪ من آباء التلاميذ وحوالى ٨٢ ٪ من أمهاتهم ليس لديهم أى مؤهل تعليمى ، وأن أكثر من ٤٣ ٪ من الآباء ، وأكثر من ١٦ ٪ من الأمهات لا يتعدى مستواهن التعليمى المرحله الإعداديه ، وحوالى ١١ ٪ من الآباء و ٢ ٪ من الأمهات حاصلات على الثانويه . ومن ثم يتبقى ١ ٪ من الآباء وصفر من الأمهات من الحاصلات على شهادة جامعية ، ومن ناحية الدخل يقل دخل ٥ ,٦٣ ٪ من أسر العينه وعددها ١٥٠ - طالباً أسره - عن ١٠٠ جنيه فى الشهر وحوالى ٣٢ ٪ يتراوح دخلها بيم ١٠٠ - ٢٠٠ جنيه فى الشهر وأن ٨٨٪ من هذه الأسر يتراوح عدد أفرادها من ٥ - ١١ شخصاً . (٥٤)

والغريب فى الأمر ، بعد ذلك هو إحالة زيادة عدد الخريجين - الوهميه - إلى جهاز التعليم وسياسته وليس إلى إخفاق خطط التنمية المطروحه ، عن فتح مجالات للعمل والإنتاج تستوعب الخريجين الجدد ، وهو إخفاق يعبر بشكل رئيسى عن فشل التوجه الإقتصادى الحالى - الإنفتاح الإقتصادى - ونمط التنمية المشوهة المتبع ، وعجز القطاع الخاص عن إستيعاب عماله

جديده لإعتماده على تكنولوچيا عاليه توفر الأيدى العامله ، ويتحول الحديث كله عن الزياده ، وهى فى حقيقة الأمر ليست زيادة ، بل فشل لخطط التنميه المزعومه ، ولإخفاق النظام الإقتصادى وتوجهاته فلقد بلغ عدد المتعطلون في مصر حوالى ٢,٥ مليون متعطل من قوة العمل التى هى ١٣,٧ مليون بنسبة ١٦٪ ، والأخطر من ذلك إفتراض الخطه الخمسيه ، بأننا لم نصل لأكثر من نصف الرقم (الأهرام ١٥ / ١ / ١٩٨٩) ناهيك عن إنتظار الخريجين لأكثر من خمس سنوات لفرصة عمل ، ومن هنا يثور سؤال : هل **نتوسع فى نوع من التعليم لا يجد خريجيه فرص للعمل ؟! أليس فى ذلك مغالطه المراد بها التمويه على طبقية التعليم وإنحيازه لفئه دون أخرى ؟! ورفع الدوله مسئوليتها عن توفير فرص للتعليم وفرص للحياه .. ألا يعنى إنسحاب الدوله من ذلك هو ترك الصراع الإجتماعى يشتد ؟!.**

(٣) أزمة النظام .. وأزمة التعليم

فى العرض السابق ، والذى أوضحنا فيه ديمقراطية التعليم فى علاقتها المتداخله بديمقراطية النظام والسياسى ، وتكافؤ الفرص فى الحياة وفى التعليم ، بإعتبار أن تكافؤ الفرص التعليميه هو جزء من ديمقراطية العمليه التعليميه . وإقتصرنا فى الحديث عن التعليم ما قبل الجامعى ، لأننا نعتقد أن ديمقراطية التعليم الجامعى فى حاجة إلى دراسة مستقلة . ولقد إتضح لنا من العرض السابق ، وجود أزمه فى بنية النظام السياسى ورفعه لشعار التعدديه والديمقراطيه ، ولقد إنعكست هذه الأزمه بدورها فى السياسة التعليميه ، ودللنا على ذلك بمظاهر غياب ديمقراطية التعليم ما قبل الجامعى وإنتفاء لمبدأ تكافؤ الفرص التعليميه وفى الجزء الأخير من هذه الدراسه سنحاول أن نبرهن على أن أزمة التعليم ليست مستقله عن أزمة النظام السياسى ، لأن مشكلات النظام التعليمى تكمن خارج بنيته ، وأن

حل المشكلات التربويه والتعليميه ، لن يكون إلا بحل التناقضات القائمه فى المجتمع ، فلا يمكن مثلاً الحديث عن ديمقراطية للتعليم فى ظل وجود نظام إجتماعى سياسى ظالم فى جوهره ويأبد التناخر الطبقى ، ويحكم بمنطلق الصفوه .

ومن هنا فإن الدور السياسى والأيديولوچى المناط بالنظام التعليمى هو التوعية بتلك التناقضات ومحاولة كشف التمويه الطبقى الكامن خلف مقولات تطوير السياسة التعليميه ونستطيع فى السطور القليلة التاليه أن نوجز أزمة النظام السياسى وأزمة التعليم فى جملة من الملاحظات الجوهرية حول سياسة التعليم الأخيره ، والتى توجت بدعم من القيادة السياسية والدعم الإعلامى ، إلى جانب أنها سياسه فى جوهرها ، ترجمة لرغبات المؤسسات الدولية المانحة للمعونه ، وتعتمد على تنفيذها على الخبراء الأمريكين صراحة ، ونفر قليل من المصريين يؤمنون بتلك السياسة ، وتوجهاتها الأيديولوچية ومن هذا فإن تلك السياسة تعبر بجلاء واضح عن أزمة النظام السياسى ، وعن الدور الجديد الذى يحاول أن يكرسه ، وهو غياب دور الدوله الفاعل فى توفير الإحتياجات الأساسيه للمواطنين ولا سيما الفقراء والمعدمين منهم . ولعل أهم تلك الملاحظات النقديه حول السياسة التعليمية الأخيره تتجلى فى إعتمادها على الخبره الأجنبيه ، الأمريكيه تحديداً ، وفى إغفالها لمصالح قطاعات عريضة من الشعب المصرى ، ومن هنا فهى سياسة تعليميه طبقيه فى جوهرها .

١ - البعد الطبقى فى تطوير التعليم المصرى : ملاحظات نقديه حول السياسه التعليميه الأخيره :

(أ) فى إطار فلسفة الهيمنه الطبقيه وركوب السلطه التى توجه سياسة التعليم فى مصر ، والتى بنيت على خطأ أن نظام التعليم يمكن أن يطور

وفقاً للصيغة التى تطور بها المصالح والمؤسسات الإقتصاديه والتجاريه . وهذه الصيغة تعكس فكراً تربوياً متخلفاً ، أكدت نتائج الأبحاث والدراسات الحديثه بطلانه ، ودعت إلى العدول عنه فى محاولات إصلاح التعليم أو تطويره . وتعتمد هذه الصيغة على مقولات ثلاثه إشتقت من " النظرية العامه للنظم " وتم تطبيقها فى تطوير وزارة الدفاع الأمريكيه فى عهد "ماكنمار" وإستخدمت فى تطوير المؤسسات الإقتصاديه والتجاريه فى أمريكا فى ضوء " أيديولوچية " جوهرها خدمة الرأسماليه . وهذه الصيغة تهاجم – حتى فى تطوير المؤسسات الصناعية – فى أمريكا ذاتها ، وقد تم العدول عنها فى بعض برامج المساعدات الأمريكية للتنميه الصناعيه التى جرت فى مصر . والمقولات الثلاثة هى :

* **المقولة الأولى**: وتنظر إلى التعليم بوصفه نظام يمكن تطويره فى ضوء معادله ذات أبعاد ثلاثة " المدخلات – العمليات –المخرجات " ومدخلات التعليم فى هذه المعادله تعنى الموارد الماديه والبشريه التى يتم إدخالها فى نظام التعليم (المتعلمون ، والتمويل ، والأبنيه المدرسيه ، والتجهيزات ، والمناهج سابقة الإعداد والموارد التعليميه) ، والعمليات تشمل إدرارة المؤسسة التعليميه وأنواع التعليم ونظم الإمتحانات . أما المخرجات فإنها تعنى نتاج تفاعل المدخلات والعمليات ، متمثلة فى المعارف والمهارات والإتجاهات وأنماط السلوك التى يتكسبها المتعلمون ، وتقيسها – عادة – الإمتحانات والإختبارات . ونظام التعليم فى ضوء هذه المعادله مكافئ لنظام المصانع ، سواء أكانت مصانع التسليح أم مصانع تعليب الأطعمه . وتمثل المعادله تبسيطاً مخلاً لنظام التعليم . وإن أحدث الأدبيات التربويه التى عنى كاتبوها بتقييم ممارسات إصلاح نظم التعليم – فى أمريكا ذاتها – أكدت بطلان هذه المقوله ، وعدم جدواها فى إصلاح نظام التعليم . إن نظام التعليم نسق ثقافى متميز وأنه يختلف إختلافات جوهرية عن نظام المصانع

والمؤسسات الإقتصادية والتجاريه والأداريه .

* **المقولة الثانيه :** تنص على أن نجاح العمليه التربويه فى السياسة الجديده يتطلب الإلتزام بمركزية التخطيط والمتابعة ، ولا مركزية فى المحليات (إستراتيچية تطوير التعليم ، ص ١٥٠) . والنموذج الفكرى الواضح فى الإستراتيچية والسياسة التعليميه الجديده نموذج خطى علوى متسلط ، يبدأ فيه إصلاح التعليم من أعلى إلى أسفل ويفترض فيه أن نظام التعليم ذو بنيه هرميه ، تزداد السلطه فيه لعدد قليل ممن هم فى قمة الهرم أو قريباً من قمته (الوزير ، المجالس العليا ، اللجان الإستشاريه العليا للمناهج وللمعاهد الفنيه ، والإمتحانات) ، وهؤلاء هم أصحاب الكلمه العليا فى تحديد أهداف النظام ، ورسم توجهات تطويره ، وإجراءات هذا التطوير ، ويتولى أهل القمه فى السلطه من خلال مواقعهم فى رأس هرم السلطه التعليميه ضبط سلوك الآخرين ممن هم فى وسط الهرم أو فى قاعدته (المديريات التعليميه ومديروا المدارس ونظارها والمعلمون والطلاب) ثم يحاسبونهم على تنفذيهم للسياسات والإجراءات التى فرضت عليهم وهذا هو مغزى مفهوم " المحاسبيه " فى الأدبيات التربويه الأمريكيه وترجم فى السياسه الحالة تحت مفاهيم : المتابعة ، ومراقبة الآداء والتقييم . وهذا النموذج الذى جرى العمل به يحاول إصلاح التعليم عن بعد ، حيث يتولى التخطيط لإصلاح التعليم فئه تضع أيديها فى الماء البارد – كما يقول المثل العامى – ثم يتصدون لمتابعة ومراقبة وتقييم من تحترق أيديهم وعقولهم بنيران المشكلات الحقيقيه للتعليم . أنه يؤدى إلى توسيع الفجوه بين المخططين والمنفذين فى تطوير التعليم ، وإلى تدنى الروح المعنويه للمحاسبين لعمليات التطوير وإلى زيادة مقاومتهم لكل ما يراد من تجديد فى التعليم .

* **المقولة الثالثة :** لقد بنيت السياسة التعليميه الحاليه ، على أن نمط

العلاقات في بيئة العمل التربوى على أساس العلاقات فى العمل التربوى المهنى علاقات رأسيه تنساب فيها التعليميات والتنظيمات والإجراءات الخاصه بإصلاح التعليم من المراكز العليا فى السلطه إلى قواعد العاملين فى المؤسسات التعليميه ، وعليهم أن ينفذوا برغم عدم إستيعابهم لأهداف الإصلاح المنشود .(٥٥)

(ب) إن السياسة التعليميه تنحاز إلى إتجاهات معينه ، إستجابة لمصالح وحاجات الفئات الإجتماعيه ذات الثروه والسلطة وقوة الضغط ، ولم تأخذ فى حسابها بما يسمى بالمنظور " البنيوى " لواقع التعليم ، بمعنى أن يوظف التعليم لخدمة المجتمع وأهدافه . ويتضح ذلك فى بطالة الخريجين ، وزيادة المؤسسات والمعاهد التعليمه خارج نطاق الجامعه التى تعد من صور التناقض الداخلى فى نظام التعليم . وأدى ذلك إلى وجود صراع حول سياسات التعليم بصوره دراميه لم يشهدها المجتمع المصرى من قبل . كما شهدت الفترة الماضية إنفتاح فرص العمل لخريجى المدارس الخاصه واللغات والجامعه الأمريكيه ، أى من ينتسبون إلى فئات إجتماعيه قادرة بثرائها على شراء خدمة التعليم ، ودفع ثمنه وتكلفته .

(جـ) أن الواقع التعليمى ، يسعى نحو إحكام التصفية والغربله لأبناء الفئات الإجتماعية المنتجة من العمال والفلاحين ومحدودى الدخل ، من خلال دعوى ظاهرها رفع مستوى التعليم والحد من التعليم الثانوى والعالى ، لإعادة التوازن بين التعليم والإقتصاد ، فى حين أن هدفها ضبط العملية التعليميه لصالح تحالف الطبقات الإجتماعيه المالكه للثروه والسلطه ، ويتضح ذلك من تقليل سنوات التعليم الإلزامى ، ومحاولات إلغاء مكتب التنسيق وإيجاد نوعين من شهادة الثانويه العامه ، والتركيز المبالغ فيه على التعليم الفنى . ولقد بررت السياسة التعليميه فك الإرتباط بين الدوله والتعليم وتركه

للقطاع الخاص ، بعد أن دفعت المجانيه بأبناء الفقراء وإختلطوا بأبناء الأثرياء ، وكان لا بد من ضمان إمتيازات الطبقات الغنيه . (الأهالى ١٩٨٩/١/١١)

(د) أن الدعوى التى ترفعها السياسه التعليميه الجديده ، لزيادة عدد المقبولين بالتعليم الفنى ، هدفها إجتماعى ، وهو إدخال أبناء الفقراء وحدهم هذا النوع من التعليم . فلقد بلغ عدد خريجى التعليم الفنى عام ١٩٨١ حوالى ١٩١ ألف خريج ، تقدم منهم حوالى ٦٠ ٪ للتعيين بواسطة القوى العامله ، وبلغت الإحتياجات الفعلية منهم حوالى ١٩ ٪ فقط ، أى أن هناك فائض من خريجى هذه الدفعه بلغ حوالى ٦١ ٪ من عدد الخريجين . كما أن دفعة ١٩٨٣ من خريجى التعليم الفنى لم تعين للآن (١٩٨٩) فكيف نوجه الطلاب إلى قطاع به فائض من الخريجين ، وكذلك تكلفته أكثر من التعليم النظرى ؟! أم إنها مؤامرة لقصر التعليم الثانوى العام والعالى على طبقات وفئات إجتماعيه ميعنه وحجبه عن أعين الفقراء .

(هـ) إن إنسحاب الدوله من مسئولية تمويل التعليم ، يتضح من خلال إنخفاض نصيب التعليم فى الموازنه العامه للدوله من ١٦ ٪ عام ٦٠ / ١٩٦١ إلى نحو ١٠ ٪ من الموازنه العامه للدوله فى السنوات الأخيره . وجاء ترتيب مصر بين ١٣٧ دوله من حيث ما تنفقه على تعليم تلميذ واحد ، رقم ٩٥ ، حيث بلغت تكلفة تعليم التلميذ فى مصر ١٩ دولار فى عام ١٩٨٠ ، فى حين تصل هذه التكلفة إلى ٦٨٠ دولار فى دول أمريكا الشماليه ، ورغم أن ميزانية القوات المسلحه لعام ١٩٨٦ تبلغ ٧ مليار وفقاً لبعض التقديرات ، فإن ميزانية التعليم لم تتجاوز ٢ مليار جنيه .

وللخروج من مأزق إنخفاض موارد التعليم ، لجأت الدوله إلى تشجيع القطاع الخاص على الإستثمار فى مجال التعليم بإصدار قرارات وتشريعات

تساعد مدارس اللغات على الإنتشار ورحبت السياسة التعليميه الجديدة بمساهمة التعليم الخاص فى العملية التعليميه وبادرت الوزاره بإنشاء مدارس اللغات التجريبيه على حساب الفقراء من التلاميذ الذين كانوا يستفيدون من هذه المدارس . (٥٦) كما لجأت الدوله إلى تحريك أسعار الخدمات التعليميه وفرض رسوم إضافية وتبرعات إجباريه ، ولجأت وزارة التعليم لأول مره فى تاريخها إلى التوسع فى طلب المعونات والقروض من مؤسسات التمويل الدوليه ، وخاصة الأمريكية . ولقد شملت مناقشات مجموعة العمل المصريه الأمريكيه التى تشكلت عام ١٩٧٤ من أجل المعونه الأمريكيه فى مجال التعليم دعوة أساتذة أمريكين لإلقاء محاضرات فى الجامعات المصريه وزيارات لقيادات التربيه فى مصر إلى أمريكا ، لنقل الخبره فى تطوير المناهج والإختبارات . كما لجأت وزارة التعليم إلى تخفيض أعداد المستفيدين من الخدمات التعليميه المجانيه عن طريق دمج المدرسه الإبتدائيه والإعداديه إلى ما أطلق عليه " التعليم الأساسى " بهدف تكوين مرحلة مغلقة يكتفى بها لإعداد المواطن لمجتمع الإنفتاح.الإقتصادى ولتصفية التلاميذ بإعطاء الراسبين شهادة فى الإعدادية تفيد إنتهائهم من التعليم الأساسى ،لكى يواجهوا الحياه دون سن العمل القانونيه .(٥٧)

وهنا لا يمكن فصل المعونه التربويه الغربيه عن التوجهات السياسية لسياسة التعليم وللنظام السياسى برمته . فالمعونه التربوية الأمريكية تهدف إلى التأثير في سياسات النظام التعليمى المصرى ليخدم المصالح الأمريكيه ومصالح النخب الحاكمه والمرتبطة بالنخب فى الغرب . فمن خلال مشروعات البحوث المشتركة يتم جمع المعلومات المكثفة عن مصر والأمن القومى المصرى ، ومن خلال المنح يتم صبغ عقول الأساتذة والمعلمين بالتوجهات السياسيه والإقتصاديه للعالم الغربى ، ومن هنا فلا غرابة من الدعوة لتقليل أعداد المقبولين فى التعليم الجامعى والسعى فى ذات الوقت لإنشاء جامعة

خاصة أهلية .

(و) إن تخفيض عام من سنوات التعليم الإلزامى يجيئ من الذين يتحدثون عن عصر الأقمار الصناعيه وعصر الدخول إلى عالم الكمبيوتر والقرن الواحد والعشرين والتكنولوجيا الرفيعه (إستراتيجية تطوير التعليم ص ص ٩٠ - ١١٠) هم أنفسهم الذين يدعون إلى تقليل التعليم الإلزامى نفسه سنه كامله ، وليس هناك مبرر تربوى أو تعليمى أو علمى لهذا الإجراء المناقض لتوجهات الإستراتيجية النظريه ، إنما المبررات التى تقدم كلها مبررات متعلقة بالوضع الإقتصادى والتمويل وفقر الإمكانات الماديه . ولعل هذا أسوأ مبرر يمكن أن يقدم فى هذا الأمر ، وذلك لأن دول العالم جميعها - والتى تهتدى بها الإستراتيجية - تتجه إلى زيادة سنوات التعليم الإلزامى ، فبعد أن يصل إلى الإعدادى ، يصل إلى الثانوى وذلك لمواكبة التطور العلمى والتكنولوجى الحادث على الصعيد العالمى .

(ز) كان التطوير في المناهج ومحتوي المقررات الدراسية، يأتى إستجابة للتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، الحادثة في المجتمع ، والتى تبلورت بعد عام ١٩٧٤، في سياسة الانفتاح الاقتصادي وتكريس التبعية. ولوحاولنا أن نقدم تحليلا لمحتويات بعض الكتب الدراسية، لاتضح لنا صحه مانزعم .. وسنقدم أهم النتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات التي تمت فى هذا المجال.

الدراسة الأولى : للاستاذ محمود أمين العالم : « ثلاث نصوص وثلاثة مواقف في منهج تدريس الفلسفة لطلبة الثانوية العامة في مصر.(٥٨) ويتناول الاستاذ (العالم) الكتاب المقرر علي الصف الثالث الثانوى - الادبى - وهو بعنوان « مسائل فلسفية » تأليف د. زكى نجيب محمود و د. أميرة حلمى مطر و د. نازلى اسماعيل حسن و د. عزمى اسلام ، بالنقد كاشفا عن

المضامين الأيديولوجية المستترة والظاهرة فى الكتاب وعلاقتها بالأيديولوجيا الرسمية والخطاب السياسي.

فعلي الرغم من إقرار مؤلفي الكتاب بأن الفلسفة البراجماتية « متأثره بظروف المجتمع الامريكى من محاولة التجريب والعمل » نجده يتحيز لها تحيزاً واضحاً في مواقف مختلفة - نلاحظ انه تم الاعتراض عليها في المقرر السابق والذى كان سائداً في نهاية المرحلة الناصرية - الي درجة تبني منهجها كمعيار في الحكم على القضايا الفسلفية الكبرى حتي في مجال الفكر الفلسفى الاسلامى، ففى القضية التي تتعلق بصفات الله، من حيث قبولها علي ظاهرها أو تأويلها تنزيلها لذات الله عن التجسيم والتشبيه، هذه القضية التي أثارت خلافات حاده فضلا عن دلالتها الفكرية والتاريخية، يطلق عليها الكتاب قوله : « وأيا كان الأمر فكلا الفريقين يعتقد انه ليس لله وجوداً محسوساً - هكذا في الاصل - في هذا العالم وانه منزه علي العالم المحسوس. » وهكذا بدلا من تحديد دلالة هذا الاشكال الفلسفى - يتم طمسها بالتوفيق بين طرفيها. (٥٩).

وفي القضية الخاصة بالافعال الانسانية : هل الانسان خالق لأفعاله كما يقول المعتزلة أم أن الافعال تصدر عن الله وأن تكن مكسوبة من العبد، يعلق الكتاب قائلاً : « ولانريد في الحقيقة أن ندخل فى تلك النظريات الدقيقة عن طبيعة الفعل الانساني، هل هو مكسوب من الله أم صادره عن قدرة إنسانية فطرها الله فنيا، لأن النتائج واحدة، ان الانسان مسؤول عن أفعاله سواء تمت بفعله الخاص أو بفعل إلهي اكتسبه هو .. » ونلاحظ فى هذا النص تجنب الدخول فى الاشكال النظرى في كتاب عن الفلسفة - كما نلاحظ تقليص الخلاف وتبسيطه وتجاهل دلالته السياسية والفكرية والاجتماعية في مرحلته التاريخية، فضلا عن الدعوة البراجماتية لحسم

الاشكال الفكري والحكم علي الفكر عامه بنتائجه.

وفي الفكر المعاصر يتدخل المنهج البراجماتي ليحسم الخلاف بين الماديين القائلين : « بجوهر مادي كمبدأ ميتافيزيقي » (هكذا فى النص) وبين العقليين القائليين : « بجوهر روحى كمبدأ ميتافيزيقى للفكر » يتدخل المنهج البراجماتي ليطمس في الواقع حقيقة الخلاف ودلالته قائلا : « الغريب أن النتائج العملية التي تترتب علي هذين المذهبين واحدة. فأصحاب الفكر الروحى يؤكدون أن الله وضع للعالم نظاماً دقيقاً . والماديون يقولون بأن هناك قوى طبيعية تنظم العالم، وفي الحقيقة. فهناك مشكلة مفتعله بين الماديين والإلهيين، وهم يدلون على نفس الشيء بمسميات مختلفة.

وهكذا معيار النتائج العملية ، والتحليل اللغوى للتسميات المختلفة كشفا لوحدة المسمى، يتدخل المنهج البراجماتى والوضعية المنطقية لحسم هذا الخلاف التاريخى ذى الدلالة العميقة فكرياً واجتماعياً، وذلك بالتوفيق بين طرفين، بل التسوية بينهما واعتبار الخلاف « مشكلة مفتعلة» ـ وهذا يخدم النظام السياسى الذى وفق بين طرفين، مصر واسرائيل. واعتبر الخلاف أساسة سيكولوجى محض، فكانت الاتفاقية، وكان الكامب، وكانت الزيارة الميمونة ـ وفي هذه النقطة بالذات تبرز لاتاريخية الفكر فى هذا الكتاب، رغم الاقرار بتاريخيته علي نحو عابر في الكتاب نفسه. والحق إن استخدام المنهج البراجماتى فى تقييم بعض الخلافات الفلسفية لايأتى ضمناً كما رأينا في المثالين السابقين، بل يقول الكتاب في الفصل الخاص بالبراجماتيه إنها : « منهج مرن وليس محدود ويصلح تطبيقه في الفلسفات المختلفة» إنها دعوة للتوفيقية بين مختلف المدارس والخلافات الفلسفية علي أساس المنهج البراجماتي ... الا يعنى هذا ضمنا الدعوة الي التعميم الشامل للفلسفة البراجماتيه ؟!!.

كما يتعرض الكتاب للماركسية بالنقد العنيف، حتي اذا انتقل الي عرض البراجماتيه إذ بنا نجد كل النواقص التي ذكرها عن الاولى . نجد نقيضها في (الثانية) فالبراجماتيه منهج عملى تجريبى لايجعل من النظريات إجابات نهائية ـ بل هي أدوات يستعان بها لتغيير العالم ! وهي منهج متجه نحو المستقبل، نحو النتائج والاثار، بصرف النظر عن المبادىء الاولي الثابتة والمقولات ، ولهذا فالحقائق والقيم متغيره بتغير الخبرة الانسانية ومرحلة التقدم العلمي، وقيمه أى فكره تعتمد على نتائج تطبيقها وصحتها عملياً .. ولهذا فالبراجماتيه تعارض الميتافيزيقا والفلسفات النظرية والفروض الوهمية، فضلا عن هذا فهى تؤكد علي أهمية العقل وتؤمن بقيمة الفرد ـ كما تؤمن بالديمقراطية وتري أن الكون والعالم في تغير وصيرورة .. الخ

فهل هناك أجمل وأنبل وأنفع من فلسفة كهذه ؟!

ونحن هنا لسنا في معرض خصومه فكرية ، وإنما في مجال كشف دلاله منهج دراسي في الفلسفة في مرحلة السبعينات من تاريخ مصر، ومازال مستمرا حتى الان . إن البراجماتيه في هذا الكتاب لاتقدم فحسب كبديل للماركسيه، بل تقدم في الحقيقة كمنهج شامل للرؤية الشاملة لكل الفلسفات، انها تقدم علي نحو يكاد يكون تبشيرياً صرفاً. والأكيد أن ذلك المنهج التبشيرى يتواءم تماماً مع أيديولوجية التبعية السائدة منذ مطلع السبعينات وللآن ـ ويقدم لطلاب المرحلة الثانوية ـ قبل دخولهم الجامعة مباشرة ـ الإطار النظري والفكرى للتوفيقية الفكرية والسياسية. ويقدم الخلافات الفكرية والسياسية والعقائدية علي إعتبار إنها خلافات سيكولوجية وتافهة .. فكل شيء جائز ، وجاهز ، ومنجز .. إنه وجه أمريكا القبيح يقدم لانباءنا مغلفاً بورق « سلوفان» وعلى طبق من فضة في فترة من أخصب فترات عمرهم.

ولماذا لاتكون هذه الفلسفة البراجماتية، بل هذا الكتاب كله بمنهجيته اللاتاريخية، وبتوفيقيته التلفيقية ، ومعاداته الفجه للماركسيه، وطمسه وتغييبه للإشكالية الفلسفية، ثم أخيراً وأساسا ببراجماتيته التبشيرية، هو التعبير النظرى الدقيق والصحيح عن مرحلة السبعينات المستمره في تاريخ مصر المعاصر . مصر كامب ديفيد والانفتاح الاقتصادى والتبعية الامريكية ، والكتاب يقدم بل يبشر بالبراجماتيه كرؤية شاملة وكمنهج شامل والكتاب نفسه يذكر أن البراجماتيه متأثره بظروف المجتمع الامريكى ... والبرجماتيه في الحقيقة هى : « الرؤية الامريكية للحياه» التي تسعى السياسة الامريكية بمختلف الوسائل الاعلامية والثقافية والاقتصادية إشاعتها في العالم أجمع تنميطاً للثقافة العالمية - ودعماً للسيطرة الامريكية علي العالم. اليست تتفق دعوة هذا الكتاب - المقرر الدراسى - الفلسفى مع هذا الانتماء الجديد لمصر الرسمية منذ السبعينات وللآن ؟!(٦٠)

الدراسة الثانية : للدكتورة نادية حسن سالم : « التنشئة السياسية للطفل العربي - دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية في مصر وسوريا والاردن ولبنان » (٦١).

وتهدف الدراسة الي التعرف بالدور الذى تمارسه المدرسة في التنشئة السياسية، وذلك من خلال تحليل « الثقافة السياسية » المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية والتربية القومية الموجهة إلي طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الثالث الي الصف السادس لعام ١٩٨١. ولقد توصلت الباحثة الى جملة من النتائج الكمية والكيفية من خلال المحاور الآتية : (٦٢)..

١ - **الانتماء القومي** : ويقصد بذلك قضية الهوية، إلى أى الجماعات يشعر الافراد بالانتماء والارتباط. وقد أظهرت نتائج تحليل المضمون الكمية أن الكتب المدرسية المصرية تؤكد فرعونية مصر بنسبة

٥٤٪، وتؤكد الانتماء المصري بنسبة ٣٠٪ ، بينما الإنتماء العوبي لايشغل سوى ١٦٪ فقط من محتوي المواد الدراسية. كما أن الكتب الدراسية تؤكد فكره الوطنية المصرية بوصفها شيئاً مستقلاً عن القومية العربية وعن القومية الاسلامية. فعلي سبيل المثال يؤكد كتاب « التربية القومية » للصف الخامس الابتدائى ١٩٨١ ص ٨ : « انت مصري وأنا مصرى وكلنا مصريون . كلنا مصريون يحب بعضنا بعضا، وطننا له تاريخ مجيد نفخر به ونعتز به».

٢ ـ مفهوم السلطة : ويقصد به المفهوم السائد عن السلطة ، هل هى سلطة مركزية، أم هناك تمايز فى الوظائف والادوار، بمعني تقسيم العمل في اطار المؤسسات السياسية. وهل كتب التربية القومية والمواد الاجتماعية تؤكد دور السلطة المركزية ، وهي الحكومة التنفيذية، باعتبارها مصدر القرار في جوانب الحياة المختلفة للمواطن كافة ؟ أم تؤكد دور المواطن والشعب ؟ وتبين من التحليل الكمى أن ٩٤٪ مما كتب عن الخدمات والسلطة السياسية يركز علي دور الحكومة ، بينما ٦ ٪ فقط تركز علي دور المواطن في الكتب المدرسية . وعلي سبيل المثال وبالنسبة للاسرة تنص كتب المواد الاجتماعية للصف الثالث الابتدائى لعام ١٩٨١ ـ ص ٥٩ ، مايلي :

* خدمات الحكومة للإسرة

- تضمن الحكومة العمل لكل فرد من الاسرة ليكسب عيشه منه
- توفر الحكومة التعليم لكل مواطن في الاسرة.
- توفر الحكومة الحدائق والانديه ليعلب فيها اطفال الاسرة.
- توفر الحكومة المسكن الصحي للأسرة

وفيما يتعلق بالحكم المحلي يؤكد الكتاب المدرسى فى ص ١٣ ، ١٤ ،

علي إنه منحه من الحكومة وليس حقا للمواطن، كما يتضح ذلك مما يلي : « لكى تشرك الحكومة أهالى القرى والمدن فى الحكم، أنشأت في كل قرية أو مجموعة قري مجلساً قروياً يعرف بمجلس محلى القرية» ويكرر الكتاب التالى في ص ١٣٢ : « الحكومة جعلت أعضاء هذه المجالس منتخبين انتخاباً مباشراً علي أن يكون نصف عددهم علي الاقل من العمال والفلاحين ».

حتي الأحزاب السياسية والتنظيمات الحزبية، ماهى إلا عطاء من الحكومة مثال : « عملت حكومة الثورة علي إيجاد تنظيم سياسى يضم قوى الشعب العاملة والعمال والفلاحين والمثقفين والرأسمالية الوطنية غير المستغلة، كان الاتحاد الاشتراكي يضم هذه الفئات الوطنية، وأخيرا تقرر السماح بقيام الاحزاب السياسية وكلها تقوم بالعمل السياسى في ظل مبادىء السلام الاجتماعى والوحدة الوطنية والاشتراكية الديمقراطية.

٣ ـ الروح الجماعية : وأول مايسترعي الانتباه أن كتب التاريخ تركز علي دور الافراد أكثر منها على دور الجماهير. وكأن المحور الاساسى للتاريخ هو الفرد وليس حركة جماعات. كما أن تدريس التاريخ يضفي عليه طابع تدريس التاريخ الوقائعى. فمن النادر أن يوجد فيه التاريخ الاقتصادي والاجتماعي والتاريخ الفكري. فالشخصيات التاريخية والسياسية الواردة في الكتب المدرسية ـ الصف السادس الابتدائى ـ هي ثمانية وخمسون قائداً أو زعيماً أو مناضلاً وأكثر الشخصيات التي تناولتها الكتب الدراسية بالعرض والتحليل هى : محمد علي ٥٪ والخديو اسماعيل ٥٪ وسعد زغلول ٥٪ وصلاح الدين الايوبي ٤ر٥٪ ثم مينا ٤٪ وتحتمس ٤٪ ومصطفي كامل ٤٪ وجمال عبد الناصر ٢ ٪ وأحمس ٢٪ وابو بكر الصديق ٢٪ وعمر بن الخطاب ١ر٥ ٪ وقطز ١ر٥ ٪.

ويلاحظ أيضا في كتاب التاريخ للصف السادس الابتدائى ص ٤٨ ، ٧٨ أن الشخصيات الفرعونية نالت أكبر قدر من التناول فى المجموع. وكذلك محمد علي حيث عرضت الكتب توليه الحكم وانجازاته كاملة . أما الرئيس أنور السادات فعرض الكتاب إذاعته لبيان الثورة في الاذاعة يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ثم ثورة التصحيح والانفتاح الاقتصادى وحرب اكتوبر ١٩٧٣ ومبادرة السلام عام ١٩٧٧.؛

٤ ـ مسؤولية المواطن : دور المواطن في المجتمع : تحمل الكتب الدراسية مسؤولية المشاركة فى الدفاع عن المجتمع للنظام السياسى أو الجيش النظامى أو المقاومة الشعبية ـ ولايوجد سوى فقرة واحدة عن دور المقاومة الشعبية في الحروب التي خاضتها مصر على مر تاريخها. فالمقاومة الشعبية ضئيلة جداً في مواجهة الحروب النظامية التي يخوضها الجيش. كما أن الكتب لاتشير إلى أى عدو لمصر بل تدعو الى التعاون مع شعوب العالم. ولاتستعمل تعابير مثل : كفاح ، ثورة شعبية ، جماهير ، نضال ، واتضح من التحليل الكمي لمضمون كتب المواد الاجتماعية والتربية القومية للصف الرابع الابتدائى لعام ١٩٨١ ص ١٢٦ مايلي :

ان مسؤولية المشاركة في الدفاع عن المجتمع من واقع الجيش تمثل ٨٤٪، بينما المقاومة الشعبية ١٦٪ وذلك علي مر التاريخ حتى منذ العصر الفرعونى ، فعلي سبيل المثال وهى تتحدث عن تحتمس الثالث: « اهتم تحتمس الثالث بجيش مصر، فزاد في عدده وعدته وقسمه فرقاً ، يتكون منها قلب الجيش وجناحاه وزوده بالخيول والعجلات الحربية. والفقرة الوحيدة عن المقاومة الشعبية، كانت اثناء الحديث عن ثورة القاهرة الاولي، حيث اشار كتاب التاريخ :« هاهم المصريون والقوات الفرنسية رغم اسلحة المصريين كانت قديمة جداً ، وقتلوا أعداد كبيرة من الفرنسيين وطردوهم من أجزاء

عديدة من القاهرة».

وفى إثناء تعرض الكتاب لحروب ١٩٥٦ ، ١٩٦٧ ، ١٩٧٣ يشير الي الدور الذي قام به الجيش النظامى فى الحرب مع اغفال دور المقاومة الشعبية « الحكومة تبذل جهوداً كبيرة لتزود قواتنا المسلحة بالمعدات والاسلحة الحديثة ».

وتؤكد هذه المقررات الدراسية علي تكوين الطالب البعيد عن تحمل المسؤلية والمشاركة فى قضايا المجتمع ، بما يضمن الاستقرار السياسي للنظام السياسى. كما ظهر أن هناك إرتباطاً قوياً بين الايديولوجيا السائدة ومضمون المواد الدراسية، فإعلان سياسة الانفتاح الاقتصادي وماتبعها من اجراءات سياسية كقيام الاحزاب ، مثل الاطار الفكري الذي تم في ضوءه تعديل المناهج الدراسية في السبعينات، خاصة مناهج المواد الاجتماعية، فمثلا بعد زيارة القدس وتوقيع اتفاقية كامب ديفيد لم يعد هناك ذكر للصراع العربي الاسرائيلى أو ذكر كلمة فلسطين، كما ان الخرائط التي جاءت من المعونة الامريكية أستبعدت فلسطين من الخريطة وحلت محلها اسرائيل الكبري وهكذا.

الدراسة الثالثة : للدكتور عبد الباسط عبد المعطى : « التعليم وتزييف الوعي الاجتماعى - دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية.(٦٣) والدراسة تهدف الي معرفة ماإذا كان التعليم نظاماً ، وعملية ، ومخرجات، يسهم في تزييف الوعى الاجتماعى للتلميذ ؟ بجانب معرفة هذا التزييف من خلال استطلاع المؤشرات الدالة علي حالة زيفه. فإن محاولة تزييف الوعي، وجعل التعليم حمالاً للوعي الزائف. تعنى إعادة إنتاج الاوضاع السائدة من خلال البرامج والمقررات التعليمية للتعبير عن مصالح المسيطرين ، وتعميق أيديولوجيتهم، وتبرير واقع الخاضعين واقناعهم بأن

ذلك أمر طبيعى ولامفر منه وليس من صالحهم تغييره. وكنموذج لذلك قام الباحث بتحليل مضمون مقرر القراءة للصف السادس الابتدائى للعام الدراسى ١٩٨٣/٨٢. ومن خلال التحليل توصل إلي النتائج التالية: (٦٤)

١ - من الوصف الكمي لبعض أبعاد الموضوعات الدراسية ، يمكن ملاحظة :

تصوير العلاقات الاساسية في المجتمع وتدعيمها وإعادة إنتاجها ، فالحاكم عسكري ، والمسيطر الرجل ، والتوجيه السياسى نحو الانفتاح، والصديق الولايات المتحدة الامريكية، والقيم الاساسية لرأس المال والمبادره الفردية، والمطلوب السلام والوئام ،والرضا، والتراضى بين الناس. ومع هذا فالوقوف عند ملامح هذا الوصف الكمي، لاتعبر عن جوهر المضمون والصور التي اعطاها للاشخاص والقضايا والمواقف.

٢ - بعض الملامح الكيفية للمضمون : يعكس المضمون بشكل واضح إتجاهاً سائداً يواكب الايديولوجية الرسمية، والخطاب السياسى ودور الحاكم الفرد وأهمية الطبقات المسيطرة وإعادة إفتتاح قناه السويس والصلح والسلام مع العدو الاسرائيلي، والاستثمار وأهمية رأس المال ورجال الاعمال .... الخ والامثلة علي ذلك كثيرة :

- **سيطرة الرجل :** فقد كانت الصورة السائدة والدور الفعال للرجل ورسمت الموضوعات صورة آخاذه متألقة له ، حافلة بأوصاف مثالية تجاوزت الزمان والمكان، فقد أتى قائداً ، مناضلاً جندياً، جسوراً ، محرر الارض، مدافع عن العرض ، حسن التصرف ذكي . لماح . مبادر ، عامل ، فلاح ، منتج ، أمين ، محب للعلم ، شهم حتي عندما يكون طفلاً.

ونلاحظ أيضا تميز العسكريين على غيرهم من الرجال ، فمع أن

الصورة المسيطرة والدور الفعال هو دور الرجل ، فقد ميز من بين الرجال العسكريين، والمحاربين ، والذي كان تواجدهم في حوالي ٢٥٪ من الموضوعات التسع والعشرين التي تم تحليلها.

وفي المقابل لم تخرج الصورة المعطاه للمرأة عن كونها أما تربى الاطفال، وترعاهم ، تابعة للذكر ، حتي عندما يكون هذا الذكر طفلا. لم تظهر عامله منتجه، مدرسة ، ولم تظهر مقاتله إلا عرضا وفي جملة واحدة، لم تكرم الا بنشيد عن « عيد الام » ، يترجم أهميتها ودورها كأم وربه بيت ليوم واحد فى العام يتصور انه للتخفيف عما هو ممارس عليها من ضغوط طوال ٣٦٤ يوما تزداد في السنوات الكبيسة.

ـ **تدعيم الهجرة لخارج الوطن** : مع التسليم بأن الهجرة حل لمشاكل الافراد وأسرهم، في لحظة تاريخية يحول فيها واقع مجتمعهم دون اشباع حاجاتهم الاساسية، فيلجأون للهجرة، عندما يجدون فرصة بديلة في سياق مجتمع آخر، فتفضى اللحظتان المتقابلتان، في مجتمع الطرد، ومجتمع الجذب الي اتخاذ قرار يتجاوز فيه الفرد ارتباطاته، بالارض، والاقارب، والمجتمع. ومع ان كثيرين ينظرون للهجرة ، خاصة الي الدول النفطية ، نظره إيجابية، فذلك لان تقويم هذه العملية ـ غالبا مايتم في ضوء الجدوى الاقتصادية لها، والتي تبدو فيها إتساقاً ظاهرياً في المصالح للفرد وللنظام القائم، حيث هى تحل مشكلات كلا الطرفين ـ لكن التقويم السوسيولوجى ، الذي يضع في حسبانه نظرة مستقبلية لمصاحبات هذه الهجرة ـ يمكن أن يكشف عن مصاحبات بنائية معيقة، لدناميات هذه البنية، لا لأن الحلول عندما تأتى من خارج البناء الاجتماعي، تكون آنية، مهما طالت لحظة آنيتها ـ ولكن لانها ايضا تحمل معها مصاحبات ليست أصيلة، ويمكن أن ندلل علي صحة هذا التوجيه ببعض المؤشرات والتحليلات في

الدراسة.

- تلعب الهجرة في بعض جوانبها . دور التنفيس عن ضغط البخار علي النظام السياسي القائم. ومن ثم كان اهتمام الموضوعات الدراسية بها، وتأكيدها ، وتبريرها .. ففي الموضوع الذي حمل عنوانه : « هجرة الطير » أتت العبارات التالية : « من قديم الزمان وحتى الآن يهاجر الانسان .. ولهجرته أسباب متعددة، فقد يضيق به الرزق في أرضه فيطلب بهجرته رزقاً أوسع وعيشاً أرغد ، وربما لا يلائمه الجو في وطنه ولاتجود به صحته فيسعي الي جو يجد فيه الصحة والعافية ... ومن اليسير أن تنظر من حولك ، فتري ظاهرة الهجرة واضحة ، وكما يهاجر الانسان، تهاجر الطيور ... » والذي يدقق في العبارات السابقة ، يجد أن من وضعها وصاغها يفهم بعض أبعاد سيكلوجية المصري المقهور ، الذي يخاف اعتلال الصحة ، وضيق الرزق، فأتى بما يخيفه ويحفزه علي الهجرة.

- تدعيم السياسة الاقتصادية القائمة : لأن التوجيه الاساسى، المعلن والممارس يكرس الانفتاح الاقتصادي، الذي يسعى الي تدعيم مواقع قوى خارجية وداخلية، ويعمل بالفعل علي إحداث تغييرات مقصودة ، تكون مواتيه للحفاظ على هذه القوي ومصالحها، ، فقد عني « المقرر الدراسي» بتدعيم هذه السياسة، بطريقة سافرة حيناً ، وبأخرى مقنعه أحيانا .وهذه بعض الشواهد علي ذلك :.

- أتت القطعة التي تحمل عنوان « كفاح ونجاح» بثلاث شخصيات مصرية، لها دورها وجذبها لدي الكثيرين، لكن الموضوع المقرر أصر، أن يعرض بعض جوانبها التي تؤكد علي قيم دون غيرها، وعلي قضايا أكثر من غيرها. فاختيار شخصية «مصطفي كامل » تجذب الوطنيين، وتدعم الحزب المسيطر. واختيار شخصية « طلعت حرب» كانت وسيلة لتأكيد أهمية

الاستثمار ورأس المال، وتدعيم الدور المنقطع النظير للشرائح التجارية والبنكقراطية، والعقارية، فالقطعة تذكر نصا أن طلعت حرب « زعيم حارب الاستعمار بسلاح جديد هو سلاح المال ... وكون رؤوس أموال مصرية جعلها أساسا للمشروعات التجارية والعقارية ، ومع أن ثمه أدوار أخري وأفكار أخرى كانت لدي طلعت حرب ، حول الصناعة الوطنية. والفن الوطني ... الخ الا أن القطعة إختارت طلعت حرب دون غيره وركزت علي هذه الجوانب دون غيرها. أما قصة « طه حسين » فقد كان التركيز فيها علي قدراته الفردية وكفاحه الفردي وتعلمه في الغرب.

- **تحقيق « السلام الاجتماعى» وإجهاض الصراع الاجتماعي** : ومع أن المقدمات المنطقية والعميقة لتحقيق هذا السلام ، هى إشباع الحاجات الاساسية للجماهير فى إطار أعمق من عدالة توزيع الثروة والسلطة فان المخطط التربوى وواضع المنهج الدراسي، يتصور انه يمكن « تعليمياً علي الطريقة « التشريطية البافلوفية» المساعدة في تحقيق هذا السلام. فأتي بمضمونات للمقررات الدراسية تساعده في هذا. ولهذا نجده يدعو للهجرة لخارج الوطن ، ويعمق سياسة الانفتاح الاقتصادي ويجمل صورة الحاكم، وينشر فيه السلام والوئام، ففي الموضوع الذي حمل عنوان : « **العقل زينة** » كان التأكيد علي ضرورة التروى وعدم التسرع والاندفاع وتحكيم العقل ، والتفكير أكثر من مرة قبل الاقدام علي شيء ما. وفي الموضوع الذي حمل عنوان : « **الكلب والحمامة** » كان تركيزه علي « المعروف والوئام» بين المخلوقات، وفي الموضوع الذي أتى بنصوص من « الادب النبوى» كان التركيز علي التراحم والتعاطف والتواد والاحسان، مع ان نصوصاً دينية أخري تدعو الي مقاومة الظلم. ودفع الله للناس بعضهم ببعض ... الخ . وفي الموضوع الذي حمل عنوان « **الفصل المثالى** » كان نشاط التلاميذ إستجابة لمبادرة الناظر الذي يمثل القرار والمبادرة من

أعلي، من رب العائلة، وكبير العائلة ـ يدعم رائد الفصل هذا بقوله : « انى أشكر لكم إستجابتكم لرغبة السيد ناظر المدرسة ». أما الموضوع الذي حمل عنوان : « اعمل يا أبنى » يقول النص : « أى بنى ، ليس لدي شيء من المال أتركه لك من بعدى، لانني فقير ، ولست بآسف علي ذلك « مما يعني صراحة وضمنا إقناع الفقراء بالرضا بفقرهم، « لفض » ذلك الحقد علي الاغنياء وهى عبارة اذا أضيفت الي عبارات أخرى وقيم أخرى، كفكرة « الساعي الامريكي مخترع التليفزيون » يمكن ان تساعد علي تبرير الفقر وقبوله، مع انه لو كان الفقر رجلا لقتله . كما قال الامام علي بن ابى طالب كرم الله وجه.

ـ المركز الامريكى لتطوير المناهج المصرية :

من خلال ماسبق يتضح لنا كيف استطاعت المناهج والمقررات الدراسية، أن تتضمن معارف وقيم ومفاهيم واتجاهات تعبر بجلاء واضح عن أيديولوجية النظام السياسى خلال تلك الفترة . ومن هنا فأن آليات التبعية الداخلية، وهي دور النخبة وأصحاب المصالح في تحقيق مصالحهم الايديولوجية، من خلال تحقيق مصالح نخب بلدان المركز. إلا أن الأمر لم يتوقف عند ذلك الحد؛ حيث رأت نخب وقوى الضغط الخارجية أن تتواجد فعلياً وجسدياً، وليس من خلال وكلاء لها في الداخل ـ آليات التبعية الخارجية ـ فأنشأت « مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية » بالقرار الوزاري رقم١٧٦ في ٤/٦/١٩٩٠م وبتمويل من « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية» وذلك علي الرغم من وجود المركز القومي للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم، والصادر به القرار الجمهورى رقم ٨٦١ في عام ١٩٧٢. ويضم ثلاث شعب ، شعبة بحوث تطوير المناهج. وشعبه بحوث السياسات التربوية وشعبة بحوث التخطيط التربوى.

وبذلك نشأت الازدواجية في عملية التطوير ، شعبة لتطوير المناهج ضمن المركز القومي للبحوث التربوية، ومركز لتطوير المناهج بتمويل أمريكي، والاثنين تابعين للوزارة .. **وهنا نتساءل : هل يؤثر التمويل علي اتجاهات التطوير ؟ وماذا يعني ان يكون احدهما ضمن خطة التمويل الاجنبي والآخر ضمن خطة ميزانية الدولة ؟ وأيهما يملك حق اصدار القرار المتعلق بتطوير المناهج الدراسية ؟ وبمعني أخر هل هناك علاقة بين التمويل والهيمنة وسلطة اتخاذ القرار ؟** أسئلة كثيرة وتحتاج الي دراسة مستقلة حول هذا المركز وقصته.

(ونأمل أن نوفق في إنجاز مثل تلك الدراسة قريبا.) لكن هذا لايمنع أن نلقى بعض الضوء علي هذا المركز وقصة انشاءه.

تحاول الولايات المتحدة الامريكية جاهدة تدعيم مكانتها العالمية بشتى الوسائل الممكنة - وتركز جهودها علي الخصوص في استقطاب الدول النامية والتابعة من خلال قوة الدولار. وفي هذا الاطار أنشأت الولايات المتحدة الامريكية مايعرف باسم « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية» ومايطلق عليه « صندوق المعونة الامريكية » حيث تقدم أمريكا من خلال ذلك مئات الملايين من الدولارات سنويا كمنح مجانية للدول التابعة، خاصة في الشرق الاوسط، والبلدان التي تسير في الفلك الامريكي . وامريكا لاتقدم تلك المنح حبا في سواد عيون تلك الشعوب - وانما تقدمها لتحقيق السيطرة الامريكية ووفقا لشروط تعسفية محدده ، بعضها معلن ، وهو الذي في ظاهرة الحب والعطف، وبعضها الآخر غير معلن - وهو الذي يرتبط بفرض السيطرة الامريكية علي شعوب الشرق الاوسط.

وكانت الولايات المتحدة الامريكية تقدم معونتها في البداية لمساعدة

الدول التابعة في المجالات الاساسية للنظام الاقتصادي من زراعة وصناعة - بغرض تعميق التبعية - ثم رأت ان توسع نطاق تلك المساعدة لتشكيل النظام لتعليمى ، حيث يمكنها بعد ذلك تدريجيا أن تتحكم في تكوين وتشكيل العقول وتسيطر علي تنشئه الاجيال الجديدة لتلك الشعوب، وتضمن ولاءها لامريكا ، سواء في المستقبل القريب أو البعيد.

وفي هذا الإطار ، وضمن برنامج المعونة الامريكية ، أبرمت مصر عام ١٩٨٨ اتفاقا مع امريكا ، تقدم فيه « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية » الي وزارة التربية والتعليم المصرية ، منحه لاترد قيمتها ٥٧ سبعة وخمسون مليون دولار ، لتطوير البرامج التعليمية والمناهج الدراسية وتصرف هذه المنحة الي الوزارة علي دفعات بواقع ١٠ عشر ملايين دولار سنويا لمدة خمس سنوات متتالية ويكون مجموعها خمسين مليون دولار ، بينما يخصص مبلغ السبعة ملايين دولار الباقية لشراء المبنى والتجهيزات الخاصة بمشروع التطوير التعليمي.

ولقد استطاع المركز الجديد بهذه الدولارات أن يغري العديد من الباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية وانتدابهم للعمل فيه، وكذلك أنضم اليه العديد من خبراء التربية ورجالاتها في مصر الذين ارتبطت مصالحهم الفكرية والاقتصادية بهذا المركز وبتلك التوجهات الجديدة والانفتاح علي امريكا. وتم بالفعل إنجاز ثلاث كتب تدرس للصفوف الثلاث الاولي بالتعليم الاساسى بعنوان : « الدراسات البيئية» وذلك تحت اشراف خبرين أمريكيين هما : « ايفيرت كيتش » و« ديفيد بتس» والغريب في الامر ان هذه الكتب وضعت في امريكا : Education Development Center INC. Washington, D.C.April 25 1990 في مركز تطوير التعليم في واشنجطون.

وتم تحبيش عناويين الكتب ببعض الاسماء المصرية ، سواء للمعاونة،

أو ضعهم كمستشارين تربويين ، مقابل حفنه من الدولارات.

والمجال لايتسع هنا للحديث حول محتوي الكتب ، ولكن يكفي أن نذكر صرخة أحد الامهات في « بريد الاهرام عدد ١٩٩١/١٢/١ مما ورد فى كتاب « العلوم والانشطة» للسنة الثالثة الابتدائى فى باب (نافذة علي الحياه) ، الصفحات ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦ ، من الكتاب المقرر لهذا العام ١٩٩١.

- ماالتشابه والاختلاف بين معالم مدينة نيويورك ومعالم مدينة العاشر من رمضان ؟
- ماالتشابه والاختلاف بين معالم مدينة باريس ومعالم مدينة الاسكندرية ؟
- ماالتشابه والاختلاف بين المعالم الحضارية والطبيعية لمدينة لندن ومدينة القاهرة ؟

تلك الاسئلة موجه الي طالب السنة الثالثة الابتدائى والذي لم يتجاوز عمره تسع سنوات فقط، ولم يخرج من قريته أو مدينته أو الحى الذي يعيش فيه.. هذه عينة من المناهج المطوره الجديدة، والتي تم تطويرها بالدولارات ووفق الخبره الامريكية ورجالتها الذين يعيشون بيننا وبين ظهر انينا .. الامر في حاجة الي وقفه وطنية من الرأى العام والاحزاب السياسية والهيئات والنقابات ، وكل من يهمهم أمر هذا الوطن، تجاه هذا المركز وسلوكياته ، وتجاه من يقفون خلفه.. والموضوع أكبر من كونه قضية فنية لتطوير المناهج ، انه قضية صياغة وتشكيل العقل والوجدان المصري للقرن القادم .. قرن الهيمنة والسيطرة الامريكية في ظل نظامها العالمي الجديد!

لعل هذه هى أهم الملاحظات التى يمكن أن تساق حول السياسة التعليميه الجديدة ، والتى هى فى حاجة إلى المزيد من الدراسات والأبحاث ، لخطورة ما قدمت عليه من إجراءات ، وما سوف تجريه فى الواقع التعليمى

من تغييرات تصب جميعها فى قلب الأوضاع وتكريس التبعيه والقضاء على كل المكاسب التى حققها الشعب المصرى على مدى كفاحه الطويل .. والسؤال الآن :

٣ ـ ما العمـــــل ...؟

ما أسهل طرح هذا السؤال – ولكن الإجابه عن هذا السؤال هى جد معقده ومتشابكه ، وفوق طاقة الفرد – الباحث – والدراسة ، لأن الإجابه عن هذا السؤال تخص المجتمع المصرى بأسره ، تخص كل المحرومين من التعليم ، وجميع أصحاب المصالح الإجتماعيه فى عدم بقاء الحال على ما هو عليه .. ولكننا سوف نحاول أن نطرح وجهة نظرنا فى الإجابة . لعله من المستقر فى الأذهان ، ومما هو حادث وجارى فى عالم اليوم ، أن النظم السياسيه فى العالم الثالث تهيمن وتحتكر مقدرات شعوب العالم الثالث ، وتقبض بيد من حديد على كافة النظم المجتمعيه . ومصر ليست إستثناءاً من هذه القاعده شبه الصارمه .. فالنظام السياسى يملك كل شئ ، ويوجه كل شئ فى المجتمع حسب أيديولوچيته ومصالحه الطبقيه والسياسيه . وعلى رأس هذه الأشياء نظام التعليم وسياسته .

ومن هنا فإن أى تغيير أو تعديل فى توجهات النظام التعليمى وسياسته لن يكون إلا بموافقة النظام السياسى ووفق قناعته الأيديولوچية ومصالحه الطبقيه . لذلك فإن التغيير عليه أن يبدأ من النظام السياسى وليس من سياسة التعليم ، وهذا التغيير سوف يكون – وهو كذلك فعلاً – من مهام القوى السياسية والإجتماعيه الفاعله فى المجتمع وصاحبة المصلحة فى التغيير لتحقيق مزيد من المشاركة السياسية فى الحكم وصناعة القرار السياسى والتربوى . وهذه مهمه وطنيه وتاريخيه تتحق عبرر كفاح وطنى ونضال سياسى لتغيير بنية النظام السياسى ، ليكون أكثر تعبيراً عن

مصالح الجموع وليس مصالح القلة .

ونحن نعتقد أن هناك سبيلين للعمل التربوى اليومى المباشر ، الذى يستطيع أن يكوّن جماعة ضغط ، إذا لم تستطع التغيير ، فإنها على الأقل تحول دون المزيد من التدهور التعليمى والتربوى . ***السبيل الأول*** : هو تكوين رأى عام وطنى مستنير يقذف بقضية التعليم إلى منصة الجدل السياسى والإجتماعى الدائر الآن فى المجتمع ، بحيث تصبح قضية الأمس واليوم والغد .. ولعل المنظمات والهيئات والنقابات المهنية والمؤسسات غير الرسمية والجماعات الأكاديمية ورجالات التربيه والمستنيرين هم قوام تلك الجماعه الضاغطة ، فكما أن هناك جماعات مصالح ورجال أعمال تضغط فى سبيل توجيه القرار السياسى بما يحقق مصالحها ، فلا بد من وجود جماعات مقابلة ، تضغط فى الإتجاه المقابل . بإختصار شديد ، تحويل قضية التعليم وسياسته من قضية تربوية فنيه قاصرة على نفر قليل من الخبراء التربوين ، إلى قضية سياسيه وقضية رأى عام .. تستطيع تلك الجماعات أن تعبئه لصالح قضايا الجماهير والكادحين والمحرومين فى هذا الوطن .

أما ***السبيل الثانى*** ، فإنه للأسف الشديد ، ورغم وجود ثلاثة أحزاب سياسية رئيسيه ، إلا أن قضية التعليم لا تحتل موقعها الحقيقى على جدول أعمالها ... ولا يثور الحديث عن التعليم وسياسته ، إلا فى المناسبات ، ونكاد نزعم أن برامج تلك الأحزاب يفتقد إلى الرؤية السياسية لقضية التعليم .. وهناك القوى السياسية الفاعله المحجوبه عن الشرعيه ، بما تملكه من كوادر سياسية وفنيه وإختصاصين فى مجال التعليم .. هذه الأحزاب وتلك القوى عليها أن تلعب دورها الحقيقى نحو كشف وفضح سياسية التعليم وتوجهاتها الأيديولوچية ، وعليها أيضاً أن تعمق الوعى العام بما يمكن أن تكون عليه الأحوال فى حالة إستمرار السياسة التعليميه الحالية فى نهجها .ولا شك

أن الأحزاب السياسيه والقوى السياسية المحجوبة لا تلعب الدور المناط بها فى قضية التعليم . .

إن تعديل السياسة التعليميه الحالية ، لن يكون إلا عندما يصبح التعليم فعلاً مجالاً للصراع الإجتماعى والسياسى ، بين القوى السياسية والإجتماعيه المتباينه ، والفاعله فى الواقع المصرى ، عند ذلك ، سوف يتضح زيف تلك السياسة وإنحيازها الطبقى والأيديولوچى ، وسوف يكون الخيار أمام الناس واضحاً ، إما أن تختار أن تقف بجوار من يدافعون عن مصالحهم وأحلامهم ، وأما أن تقف مع أعدائها الطبقين . ولعلنا فى تلك الإجابه التى طرحنا فيها وجهة نظرنا ، لم نتطرق إلى باب المايبنغيات ، والذى تحفل به الدراسات التربوية . حاولنا أن نضع منهاج عمل يساعد فى تركز الجهود حول محور فاعل وقادر على التأثير .

الهـــوامش والمـــراجع

١ – هناك العديد من الدراسات والأبحاث العربيه ، التى عالجت هذا الموضوع بشكل نظرى وتطبيقى مسهب على الواقع المصرى والواقع العربى ، نذكر منها على سبيل المثال :

– سمير أمين ، **التطور اللامتكافئ : دراسة فى التشكيلات الإجتماعيه للرأسماليه المحيطية .**
ترجمة : برهان غليون . (بيروت ، دار الطليعه ، ١٩٧٤) .

– ، **الطبقة والأمة فى التاريخ وفى المرحله الإمبرياليه** . ترجمة : هنريت عبودى بيروت ، دار الطليعه ، ١٩٨٠) .

– ، **أزمة المجتمع العربى** (القاهره ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٥) .

– ، **ما بعد الرأسماليه** (بيروت ، مركز دراسات الوحده العربيه ، ١٩٨٨) .

– كمال نجيب ، التبعيه والتربيه فى العالم الثالث (**مجلة التربية المعاصره** ، العدد ٢ ، القاهره ، سبتمبر ١٩٨٥) . .

– إبراهيم سعد الدين ، حول مقولة التبعية والتنمية الإقتصادية العربيه (**مجلة المستقبل العربى** ، العدد ١٧ ، يوليو ١٩٨٠) .

– إبراهيم سعد الدين ، النظام الدولى وآليات التبعيه : آليات التبعيه فى إطار الرأسماليه المتعدية الجنسيات (**مجلة المستقبل العربى** ، العدد ٩٠ ، أغسطس ، ١٩٨٦) .

حمد أزهر السماك ، قياس التبعيه الإقتصاديه للوطن العربى وتأثيراتها الجيوبوليتكيه المحتمله (مجلة المستقبل العربى ، العدد ٩١ ، سبتمبر ، ١٩٨٦) .

- محمد السيد سعيد ، نظرية التبعيه وتفسير تخلف الإقتصاديات العربيه (مجلة المستقبل العربى ، العدد ٦٢ أبريل ، ١٩٨٤) .

- محمد عبد الشفيع عيس التبعيه التكنولوچية فى الوطن العربى - المفهوم العام والتطبيق العملى (مجلة المستقبل العربى ، العدد ٦١ ، مارس ١٩٨٤)

- عادل غنيم ، النموذج المصرى لرأسمالية الدولة التابعة - دراسه فى التغيرات* الإقتصاديه والطبقيه فى مصر ١٩٧٤-١٩٨٢ (القاهره ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٦) .

٢ - إبراهيم العيسوى ، معنى التبعيه ، فى قضايا فكريه ، الكتاب الثانى ، (القاهره - دار الثقافه الجديده ، ١٩٨٦ ، ص ١٢ .

٣ - المرجع السابق ، ص ١٣ .

٤ - كمال نجيب ، التبعيه والتربيه فى العالم الثالث ، مرجع سابق ، ص ٥ .

٥ - Fernands H. Cardose, " Dependency and developmment in Latian America", (New Left Review, 74, July - August 1972) p.93 .

نقلاً عن كمال نجيب ، مرجع سابق ، ص ٦ .

٦- محمود أمين العالم ، تعليق على ندوة قضايا فكريه (التبعيه .. الخطر .. والمواجهة) قضايا فكريه ، مرجع سابق ، ٢٨٨-٢٨٩ .

٧- إبراهيم سعد الدين ، الرأسماليه المصريه تستعيد مواقفها فى حضانه رأس المال العربى والأجنبى ، ندوة قضايا فكريه ، مرجع سابق ، ص ص ٢٣٤ - ٢٣٥ .

٨ - ساميه سعيد أمام ، **الأصول الإجتماعيه لنخبة الإنفتاح الإقتصادى فى المجتمع المصرى** (رسالة ماجستير ، غير منشوره ، كلية الإقتصاد والعلوم السياسيه ، جامعة القاهره ، ١٩٨٥) ص ص ٥٢ - ٥٥ .

٩ - ميشيل كامل ، لعبة الديمقراطية وصراعات السلطه فى مصر - فى مصر من الثوره إلى الرده ، مرجع سابق ، ص ١٦٤ .

١٠- ساميه سعيد إمام ، الأصول الإجتماعيه لنخبة الإنفتاح الإقتصادى فى المجتمع المصرى ، مرجع سابق ، ص ص ٨٨ - ٩٧ .

١١ - المرجع السابق ، ص ص ١٣٨ - ١٣٩ .

١٢ - لاحظ أن شركات توظيف الأموال مثلاً كانت أكبر مثال على ولم تخرج عن كونها نشاط الإقتصادالعائلى ،

عائلى ضيق ، وكذلك نشاط رشاد عثمان ، وعصمت السادات

١٣- ساميه سعيد إمام ، ..إلخ .

١٤ - فؤاد مرسـى ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٦ - ١٤٨ .

جوهر التبعيه الجديده المشاركه والإنتاج بين رأس المال المحلى والعالمى ، ندوة قضايا فكريه ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥٠ - ٢٥١ .

١٥ - محمود عبد الفضيل ، عملية تجريف مصر إجتماعياً ، ندوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٦ .

١٦ – محمد دويدار ، الإتجاه الريعى للدوله فى مصر : دراسة فى تعميق التبعية ندوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .

١٧ – البنك الأهلى ، الهجرة المؤقته للمصريين للعمل بالخارج وخاصة الدول العربيه ، النشره الإحصائيه ، المجلد ٣٢ ، العددان ٣ ، ٤، القاهره ، ١٩٧٩ ، ص ص ٣٢٢ – ٣٢٤ .

١٨ – دينا جـلال ، المعونه الأمريكيه لمن .. مصر أم أمريكا ؟ القاهره ، كتاب الأهرام الإقتصادى ، العدد العاشر ، ديسمبر ١٩٨٨) ص ٤٣ .

١٩ – فرانسيس مورلابيه وآخرون ، أمريكا وصناعة الجوع ، ترجمة : حسن أبو بكر ، (القاهره دار الفكر للدراسات والنشر ، ١٩٨٦) ، ص ٢٧، ص ٣٦ .

٢٠ – دينا جـلال ، المعونه الأمريكيه لمن .. مصر أم أمريكا ؟ مرجع سابق ص ٥٣ .

٢١ – فرانسيس مورلابيه وآخرون ، أمريكا وصناعة الجوع ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .

٢٢ – المرجع السابق ، ص ٤٤ .

٢٣ – دينا جـلال ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٠ – ٢٠٨ .

٢٤ – المرجع السابق ، ص ص ٢٠٢ – ٢٠٦ .

٢٥ – Word Bank, World-Debt Tables, External Debt of Developing Countries,1984-1985. (Editions Workington , D.C. 1985), pp.234-236 .

٢٦ – رمزى زكى ، بحوث فى ديون مصر الخارجيه (القاهره ، مكتبة مدبولى ، ١٩٨٥) ص ص ٣٩٩ – ٤٠٨ . ومحمد دويدار ، الإتجاه الريعى للدوله فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١١٣ – ١١٤ .

٢٧ – ميشيل كامل ، لعبة الديمقراطية وصراعات السلطة فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٩٠ – ١٩١ .

٢٨ – محمد دويدار ، إنتهى الدور المنتج لرأس المال المصرى ، ندوة قضايا فكرية مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .

٢٩ – مهدى عامل ، مقدمات نظريه لدراسة الفكر الإشتراكى فى حركة التحرر الوطنى (بيروت ، دار الفارابى ، ١٩٨٦) ، ص ١٦٩ .

٣٠ – المرجع السابق ، ص ١٧٠ .

٣١ – وزارة التربية والتعليم ، تطوير وتحديث التعليم فى مصر – سياسته وخططه وبرامج تحققه (القاهره ، وزارة التربيه والتعليم ، يوليو ١٩٨٠) – ص ص ١١ – ١٢ .

٣٢ – المرجع السابق ، ص ص ١٨ – ٢٠ .

٣٣ – وزارة التربية والتعليم ، السياسة التعليميه فى مصر (القاهره ، المكتب الفنى للوزير ، يوليو ١٩٨٥) ، ص ص ٩ – ١١ .

٣٤ – أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر (القاهره ، وزارة التربية والتعليم ، يوليو ١٩٨٧) ، ص ص ١١٧ – ١٥٠ .

٣٥ – المجالس القومية المتخصصة ، سياسة التعليم (القاهره ، المجالس القومية المتخصصة ١٩٨١) ، ص ٩٧ .

٣٦ – شبل بدران ، " التربية والبنيه الإجتماعيه فى البلدان المتخلفة " (مجلة التربية المعاصره ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤) ، ص ١١٠.

٣٧ – إبراهيم العيسوى (محرر) ، خطة التنمية الحكومية – الإحلام والواقع والبديل الجاد – (القاهره – كتاب الأهالى ، رقم ٢١ ، يوليو ١٩٨٩) ، ص ٥١ .

٣٨ – وزارة التربية والتعليم، السياسة التعليمية فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

٣٩ – شبل بدران ، " التعليم وحقوق الإنسان المصرى " (مجلة الهلال ، عدد ديسمبر القاهره ، ١٩٨٧) ، ص ٥٦ .

٤٠ – المرجع السابق ، ص ٥٦ .

٤١ – أحمد فتحـى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢١ .

٤٢ – إبراهيم العيسوى ، خطة التنمية الحكومية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠ – ٥١

٤٣ – مصطفى كمال حلمى، سياسة التعليم ، مرجع سابق ص ص ١١١ – ١١٢ .

٤٤ – المجالس القومية المتخصصة ، التعليم في مصر – حاضره ومستقبله – (اليونيسكو ، نشره الشـعبه القـومية التربية والعلوم والثقافة العدد٤٣ ، القاهره ، ١٩٧٧) ، ص ص ١٢–١٣ .

٤٥ – الجهاز المركزى للتعبئه العامه والإحصاء ، النشره الإحصائيه – حول نظم التعـليم والتـوظيف فى مصـر (العدد الخامـس ، القاهره ، إكتوبر ١٩٨٦) ، ص ٢٢ .

٤٦ – أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٥ – ١٤٨ .

٤٧ – إبراهيم سعد الدين ، " قومية التعليم ووطنيته " (الأهالى ١٩٨٤/١١/١٤)

٤٨ – وافق السيد/ منصور حسين نائب وزير التربيه والتعليم على فكرة إستيراد المعلمين الأجانب فى عام ١٩٧٩ حينما كان يحتل موقعه الوزارى ودافع عنها بشدة (أهرام ١٩٧٩/٩/١٣) وبعد أن ترك موقعه الوزارى ، بعد توليه الوزاره ، وشغل منصب نقيب المعلمين ، عارض الفكرة بشدة ، ودافع عن قومية التعليم وكرامة المدرس المصرى ؟ ! وعلى أن ذلك يشكل هدراً لكل القيم والمكاسب التى حققها المعلم المصرى طوال تاريخه الطويل (أهرام ١٩٨٨/١/٤) .

٤٩ – أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

٥٠ – حامد عمار ، "هوامش على متن التعليم " (الشعب فى ١٩٨٨/٧/١٩) .

٥١ – عبد العظيم أنيس ، التعليم الفنى وقضية التقنيه (مجلة العربى ، العدد ٣٦٢، الكويت ، يناير ١٩٨٩) ، ص ص ٣١ – ٣٢ .

٥٢ – فؤاد زكريا ، " السياسات التعليميه فى مصر فى الثمانينات " (ندوة التربية المعاصره ، صيف ١٩٨٨ ، مجلة التربيه المعاصره العدد ١٣) ، ص ٢٢١ .

٥٣ – عبد العظيم أنيس ، التعليم الفنى وقضية التقنيه ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

٥٤ – حامد عمار ، "عقدة التعليم الفنى " (الشعب ، ١٩٨٨/٧/١٩) .

٥٥– أحمد المهدى عبدالحليم " الوهم الأكبر فى تطوير التعليم " (الشعب ، ١٩٨٧/٧/٢١) .

٥٦ – شبل بدران ، " التربيه والتبعيه – دراسة فى التعليم الأجنبى ومدارس اللغات " (مجلة التربية المعاصره ، العدد الثالث ،

٥٧ كمال نجيب ، القاهره ، مايو ١٩٨٥) ، ص ٤٣ .
" الإنفتاح والتعليم " (ندوة حزب التجمع حول – أزمة التعليم فى مصر – جريدة الأهالى ، ١٩٨٩/١/١١) .

٥٨ – محمود أمين العالم ، « ثلاث نصوص وثلاثة مواقف في منهج تدريس الفلسفة لطلبة الثانوية العامة أدبى في مصر» . (مجلة دراسات تربوية ، العدد الاول ، نوفمبر ١٩٨٥) ، ص ص ٣٩ ـ ٧٤.

٥٩ – سعيد اسماعيل علي ، أنهم يخربون التعليم (كتاب الاهالي ، العدد ٩ ، يناير ١٩٨٦) ، ص ١١٣

٦٠ – محمود أمين العالم ، مرجع سابق ، ص ص ٦٩ ـ ٧٠

٦١ – نادية حسن سالم ، التنشئة السياسية للطفل العربي ـ دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية في مصر والاردن وسوريا ولبنان (المستقبل العربي العدد ٥١ ، مايو ١٩٨٣)

٦٢ – المرجع السابق ، ص ص ٥٤ ـ ٦٨

٦٣ –عبدالباسط عبد المعطى ، ص ص ٥٩ ـ ٦٨
« التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي ـ دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية » (الكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، عام ١٩٨٤) ، ص ص ٥٥ ـ ٧٧

٦٤ – المرجع السابق ص ص ٦٧ ـ ٧٧

المحتويات

سلسلة كتاب الأهالى

١- مستقبل الديمقراطية فى مصر — خالد محيي الدين (نفد)
٢- الأسس القرآنية للتقدم — د. محمد أحمد خلف الله
٣- فى إصلاح ما أفسده الانفتاح — د. ابراهيم العيسوى
٤- محنة التعليم — د. سعيد اسماعيل على
٥- دعم الأغنياء ودعم الفقراء — خبراء الاقتصاد لحزب التجمع -(نفد)
٦- هل تهدم السد العالى — فيليب جلاب
٧- بنوك وباشوات — ديفيد لاندز - ترجمة وتقديم د. عبد العظيم أنيس
٨- محاكمة ريجان — فريق من المتخصصين فى السياسة الدولية ترجمة بيومى قنديل
٩- إنهم يخربون التعليم — د. سعيد إسماعيل على
١٠- حدث فى كامب ديفيد — ثلاثة مؤلفين إسرائيليين - ترجمة ابراهيم منصور -(نفد)
١١- مدرسة السادات السياسية واليسار المصرى — لطفى الخولى-(نفد)
١٢- السلام الضائع فى كامب ديفيد — د. محمد ابراهيم كامل
١٣- حكومة وأهالى وخلافه — الفنان بهجت - تقديم صلاح عيسى
١٤- لتطبيق الشريعة لا للحكم — خليل عبد الكريم
١٥- الثورة المضادة فى مصر — د. غالى شكرى
١٦- لهذا نعارض مبارك — كتّاب وفنانى الأهالى
١٧- النيل فى خطر — كامل زهيرى
١٨- السادات القناع والحقيقة — محمد عبد السلام الزيات (نفد)
١٩- أزمة النظام الاشتراكى — د. ابراهيم سعد الدين
٢٠- نظرة ثانية إلى القومية العربية — د. فؤاد مرسى
٢١- خطة التنمية الحكومية : الأحلام والواقع والبديل الجاد — د. لطيفة الزيات
٢٢- نجيب محفوظ- الصورة والمثال — ١٢ خبيراً - تحرير د. ابراهيم العيسوى
٢٣- يوميات دبلوماسى فى بلاد العرب — د. لطيفة الزيات
نوفيكوف/ فينوجرادوف - ترجمة جلال الماشطه وحمدى عبد الحافظ

العنوان	المؤلف
٢٤- مقامرة التاريخ الكبرى	د. فؤاد زكريا
٢٥- البيريسترويكا ومستقبل الاشتراكية	ندوة الأهالى (١٧) مفكراً وسياسياً
٢٦- الإسلام والعرش	أيمن الياسينى- ترجمة سيد زهران-(نفد)
٢٧- الخطاب الساداتى	د. عبد العليم محمد
٢٨- حسن البنا - كيف ومتى ولماذا	د. رفعت السعيد
٢٩- الأقباط فى وطن متغير	د. غالى شكرى -(نفد)
٣٠- ثورة الضباط الأحرار فى مصر	مؤلفين سوفييت- ترجمة: عزه الخميسى
٣١- معارك سياسية	د. فؤاد مرسى
٣٢- لماذا نعارض بيان الحكومة	خبراء حزب التجمع
٣٣- التعايش بين الرأسمالية والشيوعية	ج. جلبرث/ س. منشيكوف - ترجمة د. شهرت العالم- تقديم محمد سيد أحمد
٣٤- التطور الزراعى فى مصر	د. الان ريتشارد - ترجمة د. أحمد فؤاد سيف النصر- تقديم د. محمود عبد الفضيل
٣٥- صناعة الفقر العالمى	تيريزا هايتر - ترجمة مجدى نصيف
٣٦- ألف يوم من الثورة	مجموعة مؤلفين - ترجمة عمر عاشور- تقديم عبد القادر ياسين
٣٧- موسكو تعرف الدموع	أحمد الخميس - تقديم حسين عبد الرازق
٣٨- نقد الحركة النسوانية	تونى كليف - ترجمة أروى صالح - تقديم فريده النقاش
٣٩- حكايات من دفتر الوطن	صلاح عيسى
٤٠ - مجتمع الانتفاضة الفلسطينية	عبدالقادر ياسين
٤١ - بشر بلا ثمن	د. أحمد الحصرى - تقديم: د. إسماعيل صبرى عبدالله
٤٢ - الإرهاب	نعوم شومسكى وآخرين - ترجمة: د. مصطفى صفوان
٤٣ - برنامجنا للتغيير	الأمانة العامة لحزب التجمع

رقم الإيداع ١٠ / ٤٣٨٠ / ٩٣

.طبعت بمطابع شركة الأمل للطباعة والنشر
إخوان مورفيتلي سابقا
تليفون ٣٩٠٤٠٩٦

أنبهك - أيها القارئ - منذ البداية أنك أمام كتاب فى التربية قد يخالف تصورك وتصور الكثيرين لما ينبغى أن تعالجه كتب فى التربية ..

وإذا كان - كما يقول الشاعر «وأول مقروء من الكتب عنوان» فإن عنوان الكتاب الذى نحن بصدده - صناعة العقل - يشير إلى نوع من الإدراك الجديد لأبعاد المسألة التربوية وما يتفرع عنها من نظم ومؤسسات تعليمية .. فموضوع الكتاب عن الأيديولوجيا والتربية .. وهى دراسة فى العلاقة بين السياسة التعليمية وبنية النظام السياسى فى مصر ٥٢ - ١٩٨٩ .

وهى ليست معالجة فنية مستأنسة كما درجت عليه كثير من الكتابات التربوية حينما تعرض أو تناقش المناهج أو الكتب المدرسية أو مشكلات التعلم والتعليم أو أوضاع مرحلة تعليمية إلى غير ذلك من المفردات . لكنها معالجة سياسية اجتماعية فى المقام الأول تتخذ المنظور الكلى فى التحليل والربط والتفسير والتعليل .

من تقديم : د. حـ



لوحة الغلاف للفنان : محمود أحمد مصطفى
تصميم الغلاف للفنان :يوسف شاكر